جامعة سعد دحلب ـ البليدة
كليّة الآداب و العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

رسالة دكتوراه

في علم الاجتماع الثقافي ـ التربوي

التعليم التحضيري بين المطلب البيداغوجي المعرفي و المطلب الاجتماعي

دراسة ميدانية على عيّنة من الأسر الجزائرية التي ألحقت أطفالها بالروضة عبر الوطن

من طرف
حسين حميدة

أمام اللجنة المشكلة من :

مخلوف بلحسين	أستاذ محاضر ، **جامعة سعد دحلب** ، البليدة	رئيساً
جمال معتوق	أستاذ التعليم العالي ، **جامعة سعد د حلب** ، البليدة	مشرفاً ومقرراً
فضيل رتيمي	أستاذ التعليم العالي ، **جامعة سعد د حلب** ، البليدة	عضواً مناقشاً
أحمد براح	أستاذ محاضر، المدرسة التحضيرية للعلوم و التقنيات ، الجزائر	عضواً مناقشاً
هشام حسان	أستاذ محاضر ، جامعة زيان عاشور، الجلفة	عضواً مناقشاً
ضامر وليد عبد الرحمان	أستاذ محاضر ، **جامعة حسيبة بن بوعلي** ، الشلف	عضوا مناقشاً

البليدة ، أكتوبر 2011

شكر

أشكر **الله** اللطيف الخبير على هذا الإنجاز
تحية تقدير و احترام إلى الأستاذ المشرف البروفسور جمال معتوق
أتقدم بالشكر و التقدير إلى كلّ من له عليّ فضل
أشكر كلّ قارئ لهذا البحث**!!**

!!

!!

!!

!!

!!

!!

.

ملخص

الملاحظ أن التقدم الاجتماعي الاقتصادي الحديث في كل المجتمعات و لاسيما الصناعية منها ، قد أدخل على الطبقة الوسطى خاصة ، مظاهر معينة كانت لحقب كثيرة تعد من خصائص الطبقة الشغيلة ومن بين هذه الخصائص هو عمل نساء الطبقة الوسطى بالوظائف الكاسبة، أي تلاشي ظاهرة توريث المرأة دخلا ثابتا من أرض فلاحية أو عقار أو استثمار مالي معين ، وهكذا حلّ محلّ ظاهرة تأمين مستقبل المرأة على هذا النحو : تعليمها في مختلف مراحل التعليم ثمّ توظيفها ، وقد أصبح هذا النظام الجديد من الأنظمة الأساسية في النسق الاجتماعي الشامل في المجتمع الحديث، حتى أنه أصبح من بين الدلائل التي يمكن الحكم بها على مدى تقدم الدول، تماما كدخل الفرد أو التعليم أو قراءة الصحف أو وسائل المواصلات أو متوسط العمر المتوقع .

لكن رغم خروج المرأة إلى ميدان العمل، فإنها ظلت تتحمل مسؤولية منزلها وأطفالها وزوجها كاملة، الأمر الذي أدى لأن تتنازعها قيمتان أساسيتان، الأولى موقفها من أسرتها والطريقة الأنجع التي ستسلكها كأم وزوجة وربة بيت، والثانية موقفها من عملها والطريقة الأنجع التي ستسلكها للقيام بالعمل المسند إليها.

إنّ تقلّص حجم الأسرة انعكس على وظائفها الاجتماعية ، إذ عمل على اختفاء بعضها ، وإسناد البعض الآخر إلى المؤسسات المتخصّصة ـ كروضة الأطفال ـ بعدما كانت الأسرة التقليدية تشرف بنفسها على كلّ نشاطاتها الاجتماعية دون وجودٍ لأيّ وسيط خارج وحدتها يتدخّل في نظامها .

وكنتيجة لكثرة الانشغالات بالنسبة للأسرة ذات النمط الحديث في يومياتها تغيّرت الوظيفة التربوية ، فحاولت الأسرة أن تكيّف أساليب تربيتها لأبنائها على أساس المفاهيم الجديدة و المعطيات الجديدة : كخروج الأم لميدان العمل ، فظهرت مؤسسات تربوية مستحدثة كروضة الأطفال التي تتولى المهام الأسرية في تربية الأطفال و تعليمهم ليصبحوا أعضاء جدد قادرين على الاندماج في المجتمع ، ولم تصبح المكانة موروثة أو مرتبطة باسم العائلة ، بالإضافة إلى ظهور مؤسسات و نوادي خاصّة بالوظائف الأخرى كالتسلية و الترفيه و الوظيفة الإعلامية و الجمعيات و المنظمات .

وهناك من يرى أنّ التغير أثّر حتى على نظرة الأسرة نحو مكانة الطفولة في حدّ ذاتها ، فبعدما كانت الأسرة التقليدية عبارة عن مؤسسة اجتماعية تضمن استمرارية الإرث الثقافي و الاجتماعي للمجتمع ، أصبحت الأسرة الحديثة تركّز على الطفل نفسه ، وانطلاقاً من المعطيات الديموغرافية الجديدة التي أصبحت عبارة عن مؤشر لظهور قيم جديدة توحي بالمكانة الجديدة التي أعطتها الأسرة للطفل .

.

من جهة أخرى أصبحت مرحلة رياض الأطفال من المراحل التي تكتسب أهمية خاصة في تربية الأطفال و تنشئتهم الاجتماعية ، وإعدادهم للحياة العامة و لاسيما الدراسية منها ، وذلك من خلال ما يمكن أن تقدّمه الروضة للأطفال من الخبرات المعرفية و العملية و الاجتماعية ، و التي تعمل على تفتحهم و تنمية قدراتهم النفسية و العقلية و الاجتماعية ، و كذلك تتيح لهم فرص التفاعل الاجتماعي في إطار عملية التنشئة الاجتماعية ، والتي تنقلهم من الأجواء الأسرية إلى بيئة اجتماعية / تربوية تساهم في تحقيق النمو السليم و المتزن للطفل .

لقد أدّى تعاظم الاهتمام برياض الأطفال إلى الاهتمام أيضاً بإعداد المربيات اللواتي يعملن في هذه الرياض، حيث تُعد المربية من أهم العناصر الفاعلة في العمل التربوي داخل الروضة ، و ذلك بالنظر إلى دورها الكبير في إكساب الأطفال المعارف و الخبرات و السلوك ، سواء من خلال أساليب التعامل معهم ، أو من خلال النشاط الذي تُعدّه و تُنفّذه مع الأطفال ، وهي التي تتيح للطفل فرص الاطّلاع والبحث والاستكشاف و التعلم ، وتمكّنه من التعبير عن ذاته في إطار من الحرية المنظمة و في أجواء مريحة يسودها الأمن و الاطمئنان .

تتدعّم أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع نفسه : موقف الأسرة الجزائرية من روضة الأطفال ، حيث تعتبر دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره و قد اعتبرت الطفولة في السابق وفي الحاضر من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، وفيها يكون الطفل أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المختلفة في محيطه ، الأمر الذي يجعل من السنوات الخمس الأولى أهم مرحلة في حياته، حيث تترك بصماتها على شخصية الطفل وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق العناية اللازمة ، والتركيز المطلوب .

إنّ الطّفل بقدر ما تكون له حاجة إلى أسرة ينتمي إليها ، و إلى شخص يشمله برعايته ويغدق عليه من عطفه وحنانه ، يفهمه ككائن حي مستقل وشخص متميز، ويعامله على هذا الأساس، كتعامل الأم و الأب فهو بحاجة أيضا إلى جو تتاح له فيه الحرية وفرصة للعب والحركة وتوفّر له الظروف المناسبة ليستخدم حواسه ، كما يحتاج إلى المرونة وعدم الالتزام بنظام صارم .

تستلزم العناية بالطفولة ما قبل المدرسة إسهاما متكاملا من قبل المؤسسات الاجتماعية : الأسرة- الروضة والمجتمع بوجه عام، غير أن تحقيق دور الأسرة في هذا المجال يطرح مشكلات صعبة، رغم أهمية هذا الدور ورغم مكانة الوالدين ولاسيما الأم، فالأسرة خلال السنوات المبكرة من عمر الطفل تكون غير قادرة غالبا على تقديم الرعاية اللازمة على النحو المطلوب، وربما غير واعية بأبعاد المهمة الجسيمة، ويزيد في خطورة الموقف انشغال الوالدين بعملهما خارج البيت دون أن يكون ثمة بديل حقيقي.

.

على هذا الأساس تصبح للروضة قيمتها إذا عملت على تلبية الحاجات الخاصة للطفل وبشكل تدريجي، ولا يخفى أن التعاون مع البيت أمر جوهري لفهم كل طفل بغض النظر عن مدى استعداداته وقدراته فالخبرة والتجربة التي يكتسبها الطفل أول حياته من بيته وجيرانه ومن لهم مساس مباشر في حياته كالمربية في الروضة، تعدّه ليتلقى تجارب خارج محيطه الأول و تزيد من خبرته ومعرفته، ففي ذهابه للروضة يهيئ له الفرصة ليتصل مع غيره من الأطفال، ويشترك معهم في النشاطات المختلفة ويقاسمونه الرعاية والاهتمام ، مما سينعكس على قيمه و سلوكه بالإيجاب من حيث التكيف و الاندماج و التعلم .
الأمر الذي جعل الاهتمام بتعليم وتربية الطفولة المبكرة ضرورة و مطلب سوسيولوجي لازم ، وذلك في مؤسسات ذات نوعية متحسنة من الرعاية تساند الأسرة و تتكامل معها أو من المفروض أن يكون ذلك ، وخاصة عندما يبلغ الطفل أربع سنوات و يبدأ في الحركة و الانطلاق ويقلّ اعتماده على أفراد أسرته .

ومن العوامل التي أدّت للاهتمام بتربية ما قبل المدرسة :

- ضعف التأهيل بالنسبة لبعض الأوساط الأسرية التي يعيش فيها الأطفال ، قد يؤدي إلى إشراف غير واعي أو إلى رعاية غير سليمة لغذاء الطفل أو لصحّته .
- خروج المرأة ـ الأم للعمل .
- في المجالات الحضرية تنتشر أكثر المساكن الضيّقة ، مما قد لا يسمح بممارسة الفعل التربوي بالأسلوب المناسب مع الأطفال ، وعالم الأطفال هو عالم حيوي يتجسد عن طريق الحركة واللعب و المغامرة والاكتشاف .
- النمو السليم للطفل يشترط محيطا آمنا يسوده الاستقرار و الأمن و الهدوء ، و يخلو من كل أنواع الصراع و العنف و الجريمة التي قد تحتضنها شوارع المدينة المزدحمة .

أما النتائج العامة للدراسة فكانت كالآتي :
ـ يتأسس موقف الأسرة الجزائرية نحو الروضة على المطلب الاجتماعي وخاصة في حالة الأم العاملة خارج البيت ، كما يتأسس على المطلب التربوي للأسرة التي تتجه أكثر نحو حصر الوظيفة التربوية للروضة في تحضير الطفل للمدرسة الابتدائية وخاصة من خلال تعليمه الحروف و الأرقام و القراءة والكتابة ، و يبدو أنّ المطلب التربوي كان أقوى من المطلب الاجتماعي في هذه الدراسة .

ـ أمّا فيما يخص التعاون بين البيت و الروضة فهو منعدم تماماً أو أنه تعاون مبني على تصوّرات مشوشة الأمر الذي يجعلنا نطلق عليه " تعاون سلبي " وهو :

أ) تعاون في اتجاه واحد بحيث تقوم الأسرة بتلبية كل مطالب الروضة دون مناقشة أو حوار متبادل .

ب) تواصل ضعيف و ضيق المدى لا يرتقي إلى بناء تفاعل تربوي بين الروضة وأهل الطفل .

ــ أمّا الجانب الخاص بالبرنامج ، هناك ملاحظات عامة حول المنهاج التربوي المعتمد من طرف رياض الأطفال :

ــ محتوى البرنامج ذو طابع بسيط و جزئي أو أنه مصمم من خارج أطر المجتمع الجزائري ، الأمر الذي يجعله وثيقة لاتخدم بعض المطالب السوسيو/تربوية و السوسيو/ ثقافية للطفولة الجزائرية وخاصة على مستوى القيم الاجتماعية و على مستوى اللغة ، مما قد ينعكس بالسلب على نمو الطفل الجزائري ، الذي يصبح مهدد في أي لحظة بالاغتراب الثقافي الاجتماعي .

ــ الخلط بين الوسائل و الأهداف البداغوجية .

ــ الخلط بين أنواع النمو ، حيث جاءت البرامج في معظمها مبنية على مقاربة المحتوى و ليس على مقاربة النّمو ، في حين ما يهمّ الطفولة في هذه المرحلة هو مجال النّمو و التطبيقات التربوية التي تدعم هذا الجانب ، أكثر ممّا يهمّ محتوى النشاط في حد ذاته .

ــ غياب التصور العلمي حول أهمية اللعب كقيمة أساسية بالنسبة للنمو .

.

قائمة الجداول

قائمة الجداول الخاصة بالجانب الميداني

.

!!

.

الفهرس

.

.

.

.

.

مقدّمة

ترجع أهمية دراسة الأسرة إلى ما تحتله من مكانة وأهمية في المجتمع ، ومن تواجدها واستمرارها على مر التاريخ ، حيث تقوم الأسرة بوظائف أساسية في حياة كل من الفرد والجماعة وإن اختلفت هذه الوظائف أو اختلف شكل الأسرة باختلاف المجتمعات.

لقد زاد الاهتمام بدراسة الأسرة خلال الفترات الزمنية القليلة الماضية، لعوامل وأسباب متعددة منها الاعتقاد بأن النموذج الأساسي لتكوين الشخصية يتشكّل خلال السنوات الأولى من حياة الطفل ، وأن الأسرة هي أول مهندس يضع تصميما لهذا النموذج .

لقد دأبت الكتابات السوسيولوجية الأولى عن الأسرة ، على توضيح حجمها ونفوذها وسلطانها في المجتمعات البدوية والتقليدية ، لكن مع أثر التغير الاجتماعي ، صغر حجمها فوصفتها الكتابات بالخلية الاجتماعية الصغيرة في حجمها ووظيفتها، وقد أخذت من اهتمام علم الاجتماع ، من حيث اعتبارها مؤسسة وخلية في ذات الوقت واهتم بعلاقاتها بنظام القرابة والزواج وأنواعه القديمة والحديثة والطلاق والتنشئة الأسرية ، وطبيعة العلاقة بين الزوجين و أثر ذلك على تربية الأطفال ، و العلاقة بين الآباء والأبناء ، و طبيعة التفاعل بينها كمؤسسة اجتماعية و بين بقية المؤسسات الأخرى ، ولاسيما الروضة والمدرسة .

الملاحظ أن التقدم الاجتماعي الاقتصادي الحديث في كل المجتمعات و لاسيما الصناعية منها ، قد أدخل على الطبقة الوسطى خاصة ، مظاهر معينة كانت لحقب كثيرة تعد من خصائص الطبقة الشغيلة ومن بين هذه الخصائص هو عمل نساء الطبقة الوسطى بالوظائف الكاسبة، أي تلاشي ظاهرة توريث المرأة دخلا ثابتا من أرض فلاحية أو عقار أو استثمار مالي معين ، وهكذا حلّ محلّ ظاهرة تأمين مستقبل المرأة على هذا النحو : تعليمها في مختلف مراحل التعليم ثمّ توظيفها ، وقد أصبح هذا النظام الجديد من الأنظمة الأساسية في النسق الاجتماعي الشامل في المجتمع الحديث، حتى أنه أصبح من بين الدلائل التي يمكن الحكم بها على مدى تقدم الدول، تماما كدخل الفرد أوالتعليم أوقراءة الصحف أووسائل المواصلات أومتوسط العمر المتوقع .

لكن رغم خروج المرأة إلى ميدان العمل، فإنها ظلت تتحمل مسؤولية منزلها وأطفالها وزوجها كاملة، الأمر الذي أدى لأن تتنازعها قيمتان أساسيتان، الأولى موقفها من أسرتها والطريقة الأنجع التي ستسلكها كأم وزوجة وربة بيت، والثانية موقفها من عملها والطريقة الأنجع التي ستسلكها للقيام بالعمل المسند إليها.

.

إنّ تقلّص حجم الأسرة انعكس على وظائفها الاجتماعية ، إذ عمل على اختفاء بعضها ، وإسناد البعض الآخر إلى المؤسسات المتخصّصة ـ كروضة الأطفال ـ بعدما كانت الأسرة التقليدية تشرف بنفسها على كلّ نشاطاتها الاجتماعية دون وجودٍ لأيّ وسيط خارج وحدتها يتدخّل في نظامها .

وكنتيجة لكثرة الانشغالات بالنسبة للأسرة ذات النمط الحديث في يومياتها تغيّرت الوظيفة التربوية ، فحاولت الأسرة أن تكيّف أساليب تربيتها لأبنائها على أساس المفاهيم الجديدة و المعطيات الجديدة : كخروج الأم لميدان العمل ، فظهرت مؤسسات تربوية مستحدثة كروضة الأطفال التي تتولى المهام الأسرية في تربية الأطفال و تعليمهم ليصبحوا أعضاء جدد قادرين على الاندماج في المجتمع ، ولم تصبح المكانة موروثة أو مرتبطة باسم العائلة ، بالإضافة إلى ظهور مؤسسات و نوادي خاصّة بالوظائف الأخرى كالتسلية و الترفيه و الوظيفة الإعلامية و الجمعيات و المنظمات .

وهناك من يرى أنّ التغير أثّر حتى على نظرة الأسرة نحو مكانة الطفولة في حدّ ذاتها ، فبعدما كانت الأسرة التقليدية عبارة عن مؤسسة اجتماعية تضمن استمرارية الإرث الثقافي و الاجتماعي للمجتمع ، أصبحت الأسرة الحديثة تركز على الطفل نفسه ، وانطلاقاً من المعطيات الديموغرافية الجديدة التي أصبحت عبارة عن مؤشر لظهور قيم جديدة توحي بالمكانة الجديدة التي أعطتها الأسرة للطفل .

من جهة أخرى أصبحت مرحلة رياض الأطفال من المراحل التي تكتسب أهمية خاصة في تربية الأطفال و تنشئتهم الاجتماعية ، وإعدادهم للحياة العامة و لا سيما الدراسية منها ، وذلك من خلال ما يمكن أن تقدّمه الروضة للأطفال من الخبرات المعرفية و العملية و الاجتماعية ، و التي تعمل على تفتحهم و تنمية قدراتهم النفسية و العقلية و الاجتماعية ، و كذلك تتيح لهم فرص التفاعل الاجتماعي في إطار عملية التنشئة الاجتماعية ، والتي تنقلهم من الأجواء الأسرية إلى بيئة اجتماعية / تربوية تساهم في تحقيق النمو السليم و المتزن للطفل .

لقد أدى تعاظم الاهتمام برياض الأطفال إلى الاهتمام أيضاً بإعداد المربيات اللواتي يعملن في هذه الرياض، حيث تُعد المربية من أهم العناصر الفاعلة في العمل التربوي داخل الروضة ، و ذلك بالنظر إلى دورها الكبير في إكساب الأطفال المعارف و الخبرات و السلوك ، سواء من خلال أساليب التعامل معهم ، أو من خلال النشاط الذي تعده و تنفذه مع الأطفال ، وهي التي تتيح للطفل فرص الاطلاع والبحث والاستكشاف و التعلم ، وتمكّنه من التعبير عن ذاته في إطار من الحرية المنظمة و في أجواء مريحة يسودها الأمن و الاطمئنان .

على هذا الأساس ، جاءت هذه الدراسة في بابين ، حيث تناول الباب الأول أربعة فصول ذات طابع تاريخي / نظري ، ففي الفصل الأول أراد الباحث أن يقدم الدراسة في إطارها المنهجي العام ، أما الفصل الثاني فقد جاء ليلقي الضوء على أثر التغير الاجتماعي على المجتمع وعوامله ومظاهره وانعكاساته على الأسرة ووظائفها الجديدة وعلى قيمها المستحدثة و بالتالي على موقفها اتجاه القضايا

.

المختلفة ، و بالنسبة للفصل الثالث فقد تحدّث على العموم على دور الروضة و المربية داخل النسق التربوي ، حيث استهل بالحديث عن الأهمية التربوية للروضة ، ثمّ عرّج على أهم مراحل تطور الفكر التربوي الخاص بمؤسسة الروضة وروّاده ، ثم تطرّق إلى شخصية المربية من حيث وظائفها مؤكداً على أهمية علاقاتها بالطفل و بأسرة الطفل ، لذلك لابد من مجموعة من المؤهلات و الكفاءات لكي تتمكن من الأداء الأحسن ، لينتقل بعد ذلك إلى واحد من العناصر المهمة و الخطيرة و يتعلق الأمر بالعلاقة بين مؤسسة الروضة و محيطها التربوي : الأسرة و المدرسة ، وتبيان أهمية التعاون و التكامل بينها في العملية التربوية ، أما الفصل الرابع فتعرّض إلى موضوع الروضة في الجزائر من حيث المعطى التاريخي و من جهة أخرى مسار الجانب البداغوجي لهذه المؤسسة التربوية .

يأتي الباب الثاني ليضع التساؤل عن موقف الأسرة من الروضة في الجزائر محل القياس و الاختبار ، لذلك جاء في أربعة فصول ذات طابع منهجي ميداني ، ففي الفصل الأول من هذا الباب قدّم الباحث البناء المنهجي للدراسة الميدانية ، و فيه معلومات عن الدراسة و عن منهجية البحث و كذلك العينة التي اعتمدتها الدراسة ، أما الفصل الثاني من الجانب الميداني فقد خُصّص لتحليل بيانات الفرضية الأولى وتبيان أهم العوامل الاجتماعية المساهمة في إلحاق الطفل الجزائري بالروضة ، و هو خروج الأم للعمل خارج البيت ، ثم يأتي الفصل الثالث من التطبيق ليختبر و يحلل العلاقة بين المربية في الروضة الجزائرية و أسرة الطفل ، و تبيان المؤشرات المحددة لهذه العلاقة في الواقع ، ليصل إلى الفصل الرابع الميداني و يحاول الكشف عن الارتباط بين متغير المستوى التعليمي للوالدين و التفاعل مع تربية الطفل في الأسرة والروضة ، والبحث في أهم العوامل التربوية للأسرة و الروضة المؤدية إلى إلحاق الطفل بهذه المؤسسة التربوية .

و ختاما نظّم الباحث أهم النتائج المستخلصة من الميدان ، محاولا مناقشتها و تقديمها في شكل خطاب سوسيولوجي ، يوضح أهم الملامح المساهمة في بناء موقف الأسرة الجزائرية من الروضة ، ثم تدعيم هذا المجال باقتراح رؤية ذات نزعة تطبيقية ، ليستفيد منها كل المهتمين من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في التفاعل التربوي بين الأسرة والروضة .

.

الإطار النّظري العام للدّراسة

الفصل 1

الإطار العام لمنهجية الدراسة

1 - 1 - أهميّة الدّراسة و أهدافها :

تتدعّم أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع نفسه : موقف الأسرة الجزائرية من روضة الأطفال ، حيث تعتبر دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره و قد اعتبرت الطفولة في السابق وفي الحاضر من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، وفيها يكون الطفل أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المختلفة في محيطه ، الأمر الذي يجعل من السنوات الخمس الأولى أهم مرحلة في حياته، حيث تترك بصماتها على شخصية الطفل وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق العناية اللازمة ، والتركيز المطلوب .

إن الطفل بقدر ما تكون له حاجة إلى أسرة ينتمي إليها ، و إلى شخص يشمله برعايته ويغدق عليه من عطفه وحنانه ، يفهمه ككائن حي مستقل وشخص متميز، ويعامله على هذا الأساس، كتعامل الأم و الأب فهو بحاجة أيضا إلى جو تتاح له فيه الحرية وفرصة للعب والحركة وتوفر له الظروف المناسبة ليستخدم حواسه ، كما يحتاج إلى المرونة وعدم الالتزام بنظام صارم .

تستلزم العناية بالطفولة ما قبل المدرسة إسهاما متكاملا من قبل المؤسسات الاجتماعية : الأسرة- الروضة والمجتمع بوجه عام، غير أن تحقيق دور الأسرة في هذا المجال يطرح مشكلات صعبة، رغم أهمية هذا الدور ورغم مكانة الوالدين ولاسيما الأم، فالأسرة خلال السنوات المبكرة من عمر الطفل تكون غير قادرة غالبا على تقديم الرعاية اللازمة على النحو المطلوب، وربما غير واعية بأبعاد المهمة الجسيمة، ويزيد في خطورة الموقف انشغال الوالدين بعملهما خارج البيت دون أن يكون ثمة بديل حقيقي.

على هذا الأساس تصبح للروضة قيمتها إذا عملت على تلبية الحاجات الخاصة للطفل وبشكل تدريجي، ولا يخفى أن التعاون مع البيت أمر جوهري لفهم كل طفل بغض النظر عن مدى استعداداته وقدراته فالخبرة والتجربة التي يكتسبها الطفل أول حياته من بيته وجيرانه ومن لهم مساس مباشر في حياته كالمربية في الروضة، تعدّه ليتلقى تجارب خارج محيطه الأول و تزيد من خبرته ومعرفته، ففي ذهابه للروضة يهيئ له الفرصة ليتصل مع غيره من الأطفال، ويشترك معهم في النشاطات المختلفة ويقاسمونه الرعاية والاهتمام ، مما سينعكس على قيمه و سلوكه بالإيجاب من حيث التكيف و الاندماج و التعلم .

.

انطلاقا من الأهمية النظرية و العملية لدراسة الروضة ، وانطلاقا من الأهمية المجتمعية للروضة تتضح أهداف الدراسة فيما يلي :

ـ التقصي عن واقع رياض الأطفال في الجزائر

ـ المساهمة في تنمية الوعي بأهمية الطفولة المبكرة

ـ الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأسرة الجزائرية و الروضة

ـ التقصي عن المطالب السوسيولوجية الحقيقية للأسرة تجاه الروضة

ـ المساهمة في إثراء مجال الدراسات الخاصة بالطفولة

ـ السعي إلى تطوير برامج الروضة

ـ العمل على ترقية أداء المربية في الروضة

ـ المساهمة في سد حاجة الرياض إلى الجهود الخبيرة

ـ التأسيس لمبادئ التنسيق و التعاون بين الأسرة و الروضة

ـ المساهمة في رسم الآفاق الجديدة للروضة وفق المقاييس الحديثة للفعل التربوي .

1 - 2 - مبررات اختيار موضوع البحث :

مبررات ذاتية :

ـ الاهتمام الشخصي بعالم الطفولة

ـ ميل الباحث لدراسة مؤسسة روضة الأطفال

ـ اعتقاد الباحث في موضوع روضة الأطفال أنه لم ينل بعد ، النصيب الضروري و الكافي من التناولات العلمية و الدراسات الأكاديمية المتخصصة .

مبررات موضوعية :

ـ يغلب الشباب على تركيبة الفئات العمرية لسكان الجزائر، يشكل الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة 40 % من السكان ، حسب التعداد السكاني 16 أفريل 2008

ـ تزايد الاهتمام بتربية الأطفال في سن ما قبل المدرسة

ـ تزايد الوعي بأهمية مرحلة الطفولة ورياض الأطفال

ـ ارتفاع عدد رياض الأطفال في الجزائر وخاصة في المجالات الحضرية

ـ تزايد حاجة الأسرة الجزائرية إلى مؤسسة الروضة على أساس تربوي و اجتماعي

ـ حاجة رياض الأطفال إلى الجهود الخبيرة

ـ الحاجة إلى الدراسات الميدانية و البحوث التي تتناول روضة الأطفال

.

1 - 3 - إشكالية البحث :

أثّر التغير الاجتماعي و الثقافي و الصناعي و التقني على الحياة الاجتماعية بصورة عامة ، و على وظائف الأسرة بصفة خاصة ، فأصبحت الأسرة لا تستطيع بمفردها تنشئة طفلها و تربيته فرديا و اجتماعيا .

لقد دلّت الأبحاث و الدراسات من جهة ، والتجارب اليومية من جهة أخرى على أن التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة ، لها أثر بالغ في تشكيل شخصية الطفل يكاد لا يوازيه أثر لأي مؤسسة أخرى ، خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة ، إذ أن الأسرة هي المكان الطبيعي و الضروري لتربية الطفل ، حيث توفّر الأم لطفلها أغلب حاجاته البيولوجية و السيكولوجية ومن أبرزها الطعام و النظافة والحب والأمان .

غير أنّ الأسرة تتجه إلى التنازل عن كثير من وظائفها التربوية و التدريبية إلى الأنساق الاجتماعية الأخرى ولاسيما التربوية الرسمية ، فالأسرة ذات النمط الحديث تفقد ضبطها لأطفالها في مرحلة مبكرة جداً و تسلمهم لفضاءات الحضانة المختلفة أو حتى للمدرسة الابتدائية في السن المبكرة للطفل .

الأمر الذي جعل الاهتمام بتعليم وتربية الطفولة المبكرة ضرورة و مطلب سوسيولوجي لازم ، وذلك في مؤسسات ذات نوعية متحسنة من الرعاية تساند الأسرة و تتكامل معها أو من المفروض أن يكون ذلك ، وخاصة عندما يبلغ الطفل أربع سنوات و يبدأ في الحركة و الانطلاق ويقل اعتماده على أفراد أسرته .

ومن العوامل التي أدّت للاهتمام بتربية ما قبل المدرسة :

- ضعف التأهيل بالنسبة لبعض الأوساط الأسرية التي يعيش فيها الأطفال ، قد يؤدي إلى إشراف غير واعي أو إلى رعاية غير سليمة لغذاء الطفل أو لصحّته .
- خروج المرأة ـ الأم للعمل .
- في المجالات الحضرية تنتشر أكثر المساكن الضيّقة ، مما قد لا يسمح بممارسة الفعل التربوي بالأسلوب المناسب مع الأطفال ، وعالم الأطفال هو عالم حيوي يتجسد عن طريق الحركة واللعب و المغامرة والاكتشاف .
- النمو السليم للطفل يشترط محيطا آمنا يسوده الاستقرار و الأمن و الهدوء ، و يخلو من كل أنواع الصراع و العنف و الجريمة التي قد تحتضنها شوارع المدينة المزدحمة .

تختلف المجتمعات من حيث المعطى التاريخي و الثقافي والسوسيولوجي و السياسي والاقتصادي وبالتالي تختلف ظروفها و إمكاناتها ، كما تختلف قيمها ومعاييرها ، الأمر الذي يؤثر على مفهوم : "رعاية الأطفال" أو "تربية الأطفال" ، ومما تجدر الإشارة إليه أنه لا يوجد مفهوم أو تصوّر جامع مانع

.

للتربية ما قبل المدرسة الابتدائية فالمؤسسات تختلف من حيث التسمية وسن القبول وبعض محتويات الدراسة ومدتها ، إلا أن دور الحضانة أو مراكز الاستقبال و رياض الأطفال و الأقسام التحضيرية والتعليم القرآني هي من الأنواع التي قد تكون معروفة أكثر في المجتمع .

يمكن الحديث عن قواعد و أسس مشتركة بين مختلف الفلسفات التي تقوم عليها الرياض والتي تختلف من مجتمع إلى آخر ، ولقد أصبحت أهميتها عامة باعتبارها مصدراً جيداً ـ أو كما يبدو ـ لمعرفة ما يدور حول النمو عند الإنسان .

على العموم ، فإن التربية قبل المدرسة تتأثر بنسق من القوى الاجتماعية القائمة على معطيات ثقافة المجتمع و السياسة و الاقتصاد ، الأمر الذي جعل بعض المختصين في التربية يفترضون أن في البرنامج التربوي الخاص بالطفولة المبكرة ، تعويض عن أجزاء ناقصة في الخبرات و المهن ، كما ذهب غيرهم إلى اعتبار هذا النوع من التربية قاعدة أساسية و دعامة لما هو لاحق من مراحل التعليم ، و عليه فهي تستوجب موقفًا ابستملوجياً معرفيًا تربويًا يراعي خصائص نمو الطفولة المبكرة من أجل تكوين خلفية معرفية تجعل الطفل مستعداً للمهارات الأكاديمية ذات المستوى الأعلى ، و يتدعّم هذا الاتجاه بالدور التربوي للمربية في الروضة والتي تنمّي شخصية الطفل ، وتبني لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم وفق ما يفضله الطفل من أساليب اللّعب و الاكتشاف وروح المغامرة و الإبداع .

بصفة عامّة ، أصبحت رياض الأطفال تشكّل اهتماماً في المجتمعات ، إذْ هي مؤسسة تربوية من مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، وقد تزداد أهميتها عندما نتحدث عن الدور الوسيط بين الأسرة والمدرسة بحيث تمثل العامل الانتقالي للطفل بين البيت الذي نشأ فيه و بين المدرسة كمؤسسة رسمية يتلقى فيها تعليما نظاميا متدرجا .

في الجزائر يكاد يكون هناك إجماع على أهمية رياض الأطفال ، على الرغم من أن هذا الاهتمام يتوزّع على عدة مواقف و اتجاهات بين الأسر الجزائرية و المهتمين و الدارسين ، بالنظر إلى مفهوم التنشئة الاجتماعية و مفهوم التربية و مفهوم التعليم ، وبالنظر كذلك إلى مستوى ثقافة الطفولة الذي يحدّده الخطاب المجتمعي و من جهة أخرى المعطيات السوسيولوجية حول مفهوم تقسيم العمل الاجتماعي .

إن الإطار العام الذي قد توضع فيه المعاني السابقة هو : التغير الاجتماعي الذي يشهده المجتمع الجزائري و الذي انعكس على القيم والمعايير و الوظائف ، فالتغير يعتبر التحول الطارئ على التنظيمات و المؤسسات الاجتماعية بنية ووظيفة ، مما يؤثر على المفاهيم و التصورات و الأدوار ، وكذلك يؤثر على حجم و شكل و بنية التنظيم الاجتماعي فيمتد أو يشهد ميلاد تنظيم اجتماعي جديد يسجل زوال تنظيمات اجتماعية أخرى .

.

لعلّ أهم المؤسّسات الاجتماعية التي تتعرض لهذا التغير في المجتمع الجزائري : الأسرة ، والتي عرفت عبر مراحل تاريخية أشكالا موضوعية ، تحكّمت فيها معطيات سوسيوتاريخية واقتصادية معينة كما يعتبر تقسيم العمل الاجتماعي بين الرجل و المرأة أو التقسيم الجنسي للعمل ، موضوعا آخرا للتغير الاجتماعي في الجزائر .

إنّ عمل المرأة خارج البيت يضعه المجتمع محلّ نقاش بالنظر إلى مفهوم العمل نفسه ، فهناك من يرى أن المفهوم بقي ذاته والذي تغيّر هو الشكل و الأسلوب وبالتالي فالعمل هو مفهوم قابل للتجديد ، وهناك من يرى أن عمل المرأة خارج البيت هو تحول نوعي في الشكل و المضمون ، لكن في كلتا الحالتين كيف سيتحدد الدور التربوي للمرأة ـ الأم بعد خروجها للعمل ؟

وهنا أصبحت الفضاءات الخاصة برعاية الأطفال و حضانتهم تشكل مطلبا اجتماعيا .

من جهة أخرى ، يعتبر المستوى التعليمي للوالدين شكلا آخرا من أشكال التغير داخل الأسرة الجزائرية و لعل بعض الدراسات الأكاديمية تؤكد ارتفاع المستوى العلمي للأسرة كمؤشر قوي على التحول من حالة إلى حالة أفضل .

على هذا الأساس نجد أن الحرص على رعاية الأطفال و الاهتمام بحضانتهم و تعليمهم و تكوينهم بالطرق الأفضل مؤشر ثقافي و تربوي قويّ يدل على ارتفاع و ارتقاء المستوى التعليمي للوالدين . فثقافة الطفل أصبحت تشكل اهتماما أكثر في الأسرة الجزائرية ، مع تطور مفهوم الطفولة من الناحية الصحية و التربوية و الاجتماعية مما جعل كلاً من الأسرة و المدرسة ، يدعو إلى ضرورة تحضير الطفل قبل المدرسة فهل هذه نظرة جديدة أم متجددة ؟

وهذه المرة أصبحت فضاءات رعاية الأطفال و الاهتمام بالطفولة الما قبل المدرسة تشكل مطلبا تربويا من طرف الأسرة .

إنّ الحديث عن موضوع الروضة في الجزائر ، يثير قراءة تساؤلية عن الفعل الحقيقي لهذه المؤسسة الاجتماعية ، بل عن التواجد الفعلي لهذه البنية داخل النسق العام للمجتمع و لاسيما النسق التربوي منه ؟

فلماذا الروضة في المجتمع الجزائري ؟

و ما هو الدور الحقيقي للروضة ؟

ماذا يعني" روضة أطفال" بالنسبة للأسرة الجزائرية ؟ أي ماهو موقف الأسرة من الروضة ؟

هل الروضة تتأسس على المطلب الاجتماعي للأسرة أم تتأسس على المطلب التربوي ؟

بعبارة أخرى هل روضة الأطفال مركز رعاية واستقبال أم مؤسسة تربوية ؟

بتعبير آخر هل روضة الأطفال بديل اجتماعي أم وسيط تربوي ؟

ما هي العوامل المحددة لموقف الأسرة نحو الروضة ؟

هل فعلا أصبحت الروضة تمثّل البديل الاجتماعي الضروري بالنسبة للأسرة الجزائرية ؟

.

هل الروضة في الجزائر تتأسس على التغير الاجتماعي أم على مطلب مجتمع ؟
ما هي طبيعة العلاقة بين البيت و الروضة ؟
ما طبيعة الاهتمام الذي تعطيه الأسرة الجزائرية لروضة الأطفال أو التعليم ما قبل المدرسي ؟
و هل فعلا أصبحت الروضة تمثل الوسيط التربوي الضروري لتفعيل العلاقة بين البيت و المدرسة ؟
ما هي طبيعة العلاقة بين الروضة و المدرسة ؟
من هي المربيّة في روضة الأطفال ؟ و ماهي مؤهلاتها ؟
و هل للمربية دور في تحديد طبيعة التفاعل بين البيت و الروضة ؟
ما هو موقف الأسرة الجزائرية من المنهاج التربوي المتبع في رياض الأطفال ؟
وهل فعلا تريد الأسرة الجزائرية أن تدمج طفلها في المدرسة عن طريق الروضة ؟

إن تحديد الإجابة عن التساؤلات السابقة ، سيضع معالم أساسية ومُؤسِّسة لقراءة علميّة متخصّصة ومتفحّصة و متأنّية تحاول أن تكشف عن طبيعة العلاقة بين الأسرة و الروضة و المدرسة ، و عن المطلب الأصلي الذي تؤسّسه الأسرة الراهنة نحو روضة الأطفال في الجزائر .

1 - 4 - **الفرضيات :**

الفرضية الأولى :

خروج الأم للعمل جعل الروضة بديلاً اجتماعياً مناسباً لاستقبال الأطفال

الفرضية الثانية :

الأداء التربوي للمربية يحدد موقف الأسرة من الروضة

الفرضية الثالثة :

المستوى التعليمي للوالدين محدد أساسي لموقف الأسرة من الروضة

.

1 - 5 - المفاهيم الأساسية للدراسة مناقشة و تحديد :

الطفولة :

هي المرحلة الأولى التي تظهر فيها القوى و الدوافع الأولية و القدرات و الاستعدادات المختلفة : البدنية و الوجدانية ، وهي الخامات التي تستقبل في تكوين الصفات و الخصائص المختلفة في شخصية الفرد و أنماط السلوك و المستويات التي تحدد موقفه من المجتمع و موقف المجتمع منه [1]ص 133.

عند الغزالي : الطفولة هي تلك المرحلة من حياة الإنسان التي تبدأ مع بداية خلق الجنين في بطن أمه إلى أن يولد و يبلغ سن الرشد و هي ذلك النشوء الفطري الخالي الساذج القابل للتأثير من حوله ، ماراً بأطوار من النمو المختلفة .

حيث اعتبرت الطفولة في السابق وفي الحاضر من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، وفيها يكون الطفل أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المختلفة في محيطه، "الأمر الذي يجعل من السنوات الخمس الأولى أهم مرحلة في حياته، حيث تترك بصماتها على شخصيته...وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق العناية اللازمة، والتركيز المطلوب".[2]ص7

إن الاهتمام بالطفولة من حيث رعايتها وتربيتها والحفاظ على حقوقها ليست حديثة العهد، ولكن هذا الاهتمام قديم قدم التاريخ البشري، وفي الحقيقة فإنّه من الصعب القول على وجه التحديد متى بدأت التربية، فالتربية قديمة قدم الحياة ذاتها. [3] ص14

ففي هذه المرحلة تتكون العادات والاتجاهات والقيم، وتنمو القدرات والميول والاستعدادات وتتطور وفق ثقافة المجتمع وضمن عملية التنشئة الاجتماعية، وخلال هذه المرحلة أيضا يتحدد مسار نمو الطفل من جميع الجوانب طبقا لما يتوفر له من الخبرات والمواقف التي يتعرض لها في بيئته المحيطة بعناصرها التربوية والثقافية والصحية والاجتماعية وهذا ما يجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق الاهتمام والعناية والمتابعة[4]ص76.

إنها مرحلة الخبرات والانطباعات الأولى.. وبالتالي ليس غريبا أن نجد العلماء يلجؤون إلى مجموعة العادات والخبرات والاتجاهات التي اكتسبها الفرد في مرحلة الطفولة الأولى كإيضاح لأسباب حالة الفرد التي هو عليها الآن في الكبر وتفسير لها [5] ص13.

وقد قال في ذلك "جون ديوي": إذا أردنا تهذيب المجتمع فلنُهذّب الطفل، وإذا أردنا أن يعرف المجتمع معنى أداء الواجب فليعوّد أطفاله منذ الصغر، فطفل اليوم رجل المستقبل، وإذا فكّرنا في تربية الفرد تربية خلقية وصحية وعقلية كان أدعى إلى رقي الأمة والنهوض بها [6]ص52 .

.

يؤكد "فرويد Freud" وأنصار مدرسة التحليل النفسي على الآثار الخطيرة التي تتركها مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الفرد وتكوينها، وفي تمهيد الطريق للإصابة بالأمراض النفسية والعقلية فيما بعد، مشيرا إلى الحالات الانفعالية كالمخاوف التي يتعرض لها الأطفال حتى من طرف الوالدين والمربيات بحسن نية أو بغير قصد [7]ص71 .
من جهته، عزز "واطسون" زعيم المدرسة السلوكية، رأي "فرويد" بقوله : إنه بإمكاننا أن نقوي شخصية الطفل أو نحطمها قبل أن يتجاوز الخامسة من عمره، وباعتقادنا أن سمات شخصية الفرد في المستقبل تتحدد في نهاية السنة الثانية من عمره [8]ص35 .

<u>التحديد الإجرائي لمفهوم الطفولة</u> :
حسب الدراسة هي مرحلة الطفل المحصور سنه بين 3 و 5 سنوات .

روضة الأطفال :

في اللغة تشتق كلمة الروضة من الفعل روض و هي تعني الأرض ذات الخضرة و هي الموضع الذي يجتمع فيه الماء و يكثر نباته ، وهي البستان الجميل و الحديقة ، قال الله تعالى في القرآن الكريم : " فأمّا الذين آمنوا و عملوا الصالحات ، فهم في روضة يحبرون " (الآية 15 ، سورة الروم)
لذلك فالروضة تشير إلى المؤسسات التربوية التي تحمل أسماء مختلفة : حديقة الأطفال ، مركز رعاية و استقبال الأطفال ، دار الحضانة ، روضة الأطفال ، وهي مؤسسة تربوية تستقبل الأطفال مادون سن التمدرس ، حيث تقوم المربية بلعب الأطفال و تعليمهم و تدريبهم .
وهي مؤسسة مختصة في توفير الشروط التربوية المناسبة و الجو الملائم و إيقاظ و تنمية قدرات الطفل هي مؤسسة مؤقتة أسست بقصد السماح للأهل ضمان التعليم قبل المدرسي لأبنائهم أي في معناها العميق هي مؤسسة تربوية للطفولة المبكرة [9]ص15 .
و هي مؤسسة تهدف إلى استقبال و تربية الأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامي للمدرسة [10]ص374
وهي المؤسسة التي تستقبل يومياً الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاثة و ستة سنوات ، بحيث تضمن لهم النمو الحسي و العقلي من خلال الأنشطة و الألعاب [11]ص111 .
و تحددها ماريا منتسوري على أنها : بيئة أعدّت خصيصا للأطفال لتحسين تنشئتهم و تربيتهم وفي ذلك محاولة الاقتراب من البيت الذي تعيش فيه الأسرة متوسطة المستوى اقتصادياً و تتكوّن من حجرات و يفضّل أن تكون لها حديقة يلجأ إليها الصغار ويلعبون و يحركون أجسامهم بحرية [12]ص339.
والروضة هي منشأة لتعليم الأطفال قبل مرحلة التعليم الابتدائي و تطبيق المبادئ التربوية الحديثة و التوسع في استخدام الرسائل السمعية البصرية [13]ص233.

.

وهي مؤسسة تربوية تستهدف تنمية شخصية الطفل من جميع نواحيها ، كما أنّ هذه المؤسسة تقوم على أساس منهج مرن و ليس لها مواد ثابتة و المبدأ الذي يقوم عليه المنهج هو التعليم عن طريق العمل[14]ص59.

كما يمكن اعتبارها مؤسسة تربوية تنموية تنشئ الطفل و تكسبه فن الحياة باعتبار أن دورها امتداد لدور المنزل و إعداد للدراسة النظامية حيث توّفر له الرعاية الصحية و تحقق مطالب النمو و تشبع حاجاته بطريقة سوية و تتيح له فرص اللعب المتنوعة فيكشف ذاته و يعرف قدراته و تعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه فيعيش سعيدا متوافقا مع ذاته و مع مجتمعه [15]ص122.

لذلك، تعد مرحلة رياض الأطفال من أنسب مراحل العمر الإنساني لتكوين الصفات والخصائص الشخصية المرغوبة لدى الأفراد و ذلك لما يتسم به الأطفال في هذه المرحلة من مرونة وتقبل وطواعية، ومن قابلية للتغيير والتعديل أكثر من أي مرحلة نمائية أخرى، لهذا نجد أن المربين يركزون اهتمامهم على رياض الأطفال لأنه من خلالها يصبح الطفل قادرا على التلاؤم مع عدد من أشكال الإحباط والتوتر والقلق والمخاوف وبعض الاضطرابات السلوكية... ويدرك أن تكيفه كفرد لا يتم إلا بتكامله مع حاجات المجموعة التي يعيش فيها ويتواصل معها من خلال النشاط واللعب والحركة.

لقد أكدت نظريات علم النفس وعلوم التربية أهمية المرحلة المبكرة للطفولة، ولاسيما السنوات الست الأولى في حياة الفرد، وذلك بالنظر لآثارها البارزة في نمو الشخصية وسلامتها في المستقبل ووصل الأمر إلى أبعد من ذلك، حينما رأى بعض علماء التحليل النفسي، أن ما يصيب الفرد من اضطرابات في مرحلة الرشد أو الشيخوخة يمكن تفسيره وردّه إلى مرحلة الطفولة المبكرة.[16]ص32

هكذا نجد أن أهداف الروضة تنطلق من طبيعة مرحلة الطفولة ومتطلباتها، مراعية في ذلك خصائص النمو لكل جانب من حياة الطفل، كالجانب الجسمي أو الانفعالي أو العقلي أو اللغوي أو الاجتماعي .

التحديد الإجرائي لمفهوم روضة الأطفال :

هي المؤسسة غير النظامية ، عمومية أو خاصة ، التي تستقبل الأطفال ما بين 3 و 5 سنوات ، من أجل رعايتهم و تعليمهم ، وفق برنامج ووسائل تساعد على تطبيق هذا البرنامج ، في فترة زمنية محددة بالنهار، يتولى إدارتها شخص أو مجموعة ، و تشرف المربيات على متابعة الأطفال .

.

التعليم :

إن كلمة " التعليم " سواء وردت " ما قبل الابتدائي " أو " ما قبل المدرسي " فهي تشير إلى منظومة التعليم النظامي على غرار مراحل التعليم الأخرى ، تتولاّه قطاعات عمومية أو خاصة و له مناهج تعليمية و وسائل و طرائق خاصة ، تراعي خصوصيات الأطفال الموجّه إليهم هذا النوع من التعليم ،
وهو عملية غرضها الأساسي مساعدة الطفل على تحقيق ذاته و نمو شخصيته أو تلبية حاجاته النفسية ومطالب نموه [[17]] ص106.

<u>المفهوم الإجرائي للتعليم</u> :

هو إضافة معارف و خبرات للشخص أو المجموعة ، و اكتساب المهارات و التدريب عليها ، وفق منهاج محدد حسب الهدف ، ووفق فترة زمنية منتظمة و متفق عليها ، كما تستخدم وسائل لتسهيل عملية تطبيق المنهاج ، وغالبا ما تختصر في عنصرين بشريين : معلم و متعلم ، ويقاس مستواه نظامياً بالشهادات .

التعليم التحضيري :

هو مصطلح انفردت به النصوص المنظمة للتربية و التعليم في الجزائر ، منذ صدور أمرية أفريل 1976 ، وهذا التعليم مخصص لأطفال 4 سنوات إلى 6 سنوات ، ويمنح في مؤسسات عمومية و خاصة ، تحت الوصاية التربوية لوزارة التربية و تسمى " رياض الأطفال " أو " مدارس الحضانة " أو " أقسام الأولاد "[[18]] ص36.

أو هو التعليم المخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة و هو تربية و تنشيط وتنمية القدرات المختلفة للأطفال الذين هم في الرابعة و الخامسة و تحضيرهم و تهيئتهم لممارسة عملية التعليم في السنة الأولى [[19]]ص10.

و الغاية منه استدراك جوانب النقص في التربية العائلية و تهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية و ذلك بتعويدهم العادات العملية الحسنة و مساعدتهم على نموهم الجسماني و تربيتهم على حب الوطن والإخلاص له و تعويدهم على العمل الجماعي [[20]]ص52 .

وقد يسمى أيضا التعليم ما قبل المدرسة : وهو التعليم الذي يتلقاه الطفل بين سن الرابعة و السادسة و ذلك في المدرسة القرآنية أو الروضة

كما قد يسمى كذلك الحضانة : وتعني المؤسسة التربوية الصغيرة التي تختص في الرعاية الصحية والغذائية و يقوم فيها العمل على أساس النشاط و اللعب .

.

القسم التحضيري :

هو القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها و وسائلها البيداغوجية ، كما أنها المكان المؤسساتي الذي تنظر فيه المربية للطفل على أنه مازال طفلاً و ليس تلميذاً و هي بذلك استمرارية للتربية الأسرية تحضيراً للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسباً بذلك مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب[21]ص7 .

الكتاتيب القرآنية :

الكُتّاب بضمّ الكاف وتشديد التاء ، يمثّل موضع تعليم الكتابة و جمعه الكتاتيب و المكاتب [22]ص15 . هذه المؤسّسة تعنى بالطفولة ، وظيفتها تحفيظ القرآن الكريم للأطفال و ترتيله لهم ، و يبدو أنّه دعت الحاجة إلى تأسيسها من أجل تجنيب المساجد أوساخ الأطفال وضوضاءهم وكذلك الاحتفاظ بنقاوتها ، وطهارتها ووقارها ، ليجد المصلّي فيها جوّ الخشوع والهدوء .

بدأت تظهر منذ صدر الإسلام بالمدينة المنوّرة قبل هجرة الرسول صلّى الله عليه و سلّم ، ثمّ بدأت تنتشر في سائر البلدان الإسلامية و منها الجزائر وبلدان المغرب التي تطوّرت فيها تطوّراً واسعاً في العصر الحديث ، و هي موجودة في كلّ الحواضر و القرى بصورة مكثّفة و قد كان يُطلق عليها في الجزائر الوسطى " المْسِيد" (بسكون الميم و كسر السين الممدودة) ، و يتولّى تحفيظ القرآن فيها حفظة القرآن الكريم الذين يُطلق عليهم اسم " الطُّلْبَة " (بضمّ الطّاء المشدّدة و سكون اللام) أو" الفُقَهَاء" و " المشايخ" في بعض الجهات الأخرى[23] ص14.

و يعتبرها آخرون أنّها حجرة أو حجرتين مجاورة للمسجد أو بعيدة عنه أو غرفة في منزل تبنى للتعليم القرآني و تعتبر أدنى مؤسسة في التعليم الإسلامي المخصصة لهذا الغرض[24]ص15.

فالتعليم به هو تعليم أوّلي ، ومنه ينتقل التلاميذ إلى الزوايا والمساجد و المدارس القرآنية لإنهاء دراستهم بها ، أو الالتحاق بالتعليم النظامي [25]ص35.

التربية :

التربية هي النشأة و التدريب الفكري و الأخلاقي و تطوير القوى العقلية و الأخلاقية عن طريق التلقين المنظم سواء في المدرسة أو في منظمات أخرى ، وهي عملية تعليم و تعلّم الأنماط المتوقعة من سلوك الإنسان [26]ص9.

.

وهناك من يميّز بين التناولات التقليدية لمفهوم التربية و التناولات الحديثة :
فالأولى ترى أن التربية هي مجموع الوسائل و الإمكانات المخصصة لتمكين الأجيال الشابة من اكتساب مختلف القدرات التي تمكنهم من التكيف و الاندماج في المجتمع الذي ولدوا فيه و سيعيشون في كنفه ، ومنه فالوظيفة التربوية حسب هذا الاتجاه هي تربية النشء على عادات و نموذج حياة على حد تعبير برتراند راسل[27]ص28 ، أو تطبيع منهجي اجتماعي حسب إميل دوركهايم و الذي يرى أن التربية تتمثل في التنشئة الاجتماعية المنظمة لجيل الصغار[28]ص7 ، و بالنسبة له فالتربية هي عملية التطبع الاجتماعي فهي تعني عنده إظهار الكائن الاجتماعي و تلقينه من الأفكار و الحساسيات و العادات التي تنتمي إلى جماعته و هذا في نظره مرحلة هامة في تفتح الشخص ، ويرجع مفهوم التربية عند دوركهايم إلى النظرة الوظيفية للتربية باعتبارها نظاماً يعمل على تحقيق الاتفاق و التكامل الاجتماعي من خلال الصفات الشخصية الملائمة في الأجيال التالية ، و في هذا الصدد يقول : إن المجتمع يحقق البقاء فقط إذا تحققت في أعضائه درجة كافية من التجانس و التربية هي لدى الأطفال منذ الصغر مظاهر التماثل الأساسية التي تتطلبها الحياة الجمعية أو الجماعية [29]ص23.
من جهته يعتبر هربرت سبنسر التربية على أنها الإعداد للحياة الكاملة : الصحة و الدراسات العلمية والتربية الخلقية ، كما يرى ضرورة تعليم الطفل بطريقة طبيعية مع الاهتمام بتدريبه على قوة الملاحظة باستخدام وسائل الإيضاح و التدريس[30] ص70.
أما مؤشرات المفهوم الحديث للتربية فهي ليس الوصول إلى عملية تلقين و أدلجة الأطفال و لكن مساعدة كل فرد في المجتمع أن يصبح إنساناً حراً و مستقلاً ، قادرا على التفكير و الحكم بمفرده في الفنون والاجتماع و التاريخ و العلوم و التكنولوجيا و بالتالي يكون قادرا على التكيف مع متطلبات العصر وعليه فهذا المعنى يتماشى مع فلسفة مفهوم التربية الدائمة و التي من معانيها ..
التربية الدائمة :
هي الإرادة في عدم الخضوع لضغوط الزمن ، وذلك لأنها تربية مع الزمن تمكن الفرد من التكيف المستمر مع التجديد المستمر ، خاصة وأن الميزة الأساسية للعصر الحديث هو التغير السريع .
<u>التحديد الإجرائي لمفهوم التربية :</u>
هي التنشئة المقصودة ، والغرض منها التدريب الدائم للشخص أو المجموعة على اقتناء القيم ، تصوراً وممارسة أي فكراً و سلوكاً ، وهي أشمل من التعليم ، و تتضمن عملية التوجيه والتقييم .

.

التربية التحضيرية :

لقد ورد هذا المصطلح في القانون التوجيهي للتربية سنة 2008 في الجزائر و ميّز ما بين " التربية ما قبل المدرسية و" التربية التحضيرية " ، فالأولى تشمل على مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3 و5 سنوات ، أما التربية التحضيرية فتقع حسب هذا القانون في المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية ، وهي التي تحضر الأطفال الذين يتراوح سنهم ما بين 5 و6 سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي[[31]] ص53.

و هي تربية تهدف إلى :

ـ تدارك جوانب النقص في التربية العائلية

ـ تهيئة الأطفال للدخول للمدرسة الابتدائية

وذلك بـ :

ـ تعويدهم العادات العلمية الحسنة

ـ مساعدتهم على نموهم الجسمي ، العقلي الوجداني و الاجتماعي

ـ تربيتهم على حب العمل و تعويدهم على العمل الجماعي

ـ تنمية قدراتهم بتوفير الوسائل الملائمة

ـ تمكينهم من تعلم بعض القراءة و الكتابة و الحساب و حفظ بعض الآيات و السور القرآنية و الأحاديث النبوية و القطع الشعرية لمحفوظات و أناشيد .

و تمنح التربية التحضيرية في فضاءات مختلفة :

رياض الأطفال ، مدارس الحضانة ، الأقسام التحضيرية ، المدارس القرآنية ، حسب وثيقة الملتقى الوطني حول التعليم التحضيري 2001 .

المنهاج التربوي :

لقد حدد المربون المحدثون أمثال: "بيكو" (1968)، وكذلك "دول Doll" (1964)، وغيرهما...، مفهوم المنهاج بأنه الخبرات التربوية التي تنتجها المدرسة لتلاميذها داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على إنماء شخصياتهم في جميع جوانبها المتعددة نموا يتسق والأهداف التربوية، حيث يؤكد

كل الخبراء والعلماء أن المنهاج عنصر من عناصر العملية التربوية ، وأنه ضروري لاستمرار العملية التربوية، لإحداث التغيرات السلوكية المنشودة لدى الأطفال[[32]] ص9.

.

على ماذا يشمل المنهج التربوي؟

يشتمل النسق النظري لمنهاج تربية الطفل على ما يلي :

- ! **القيم**: وهي بمثابة الأساس الفلسفي الثقافي أو ما يسمى بـ"ما وراء البرامج"، ويهتم في هذا الجانب بطبيعة القيم، أنواع القيم، القيم العليا والسلم القيمي وكذلك تكامل القيم.
- ! **نظريات تعلم الطفل ونموه**: ويمثل هذا الجانب الأساس النفسي، ومنه نظرية النضج والنمو المعرفي وحتى النظرية السلوكية.
- ! **نظريات المعرفة**: وهي التي تشكل الأساس المعرفي، وتعني بنية المعرفة وأنواعها.
- ! **نظريات التغير الاجتماعي**: وفيها الأساس الاجتماعي، وتهتم بالمعطيات السوسيولوجية للأسرة، والعلاقات الزوجية، وأيضا الدور الاجتماعي، وعمل المرأة خارج البيت، وكذلك إشراف الوالدين على الطفل، وممكن أنها تهتم أيضا بالتكامل بين البيت والمدرسة وأثر الإعلام على النسق الاجتماعي وهكذا..

أسس المنهج :

هي كافة العوامل والمؤثرات التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وهذه المؤثرات والعوامل تعتبر المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء المنهج، وما يلاحظ على العوامل والأسس السالفة الذكر، ما يلي:

1- أسس المنهج متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلا عضويا.
2- أسس المنهج مرنة، ومتكيفة مع المتغيرات الجديدة.
3- أسس المنهج عامة ولكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر. [32]ص22

ترى الفلسفة التربوية الحديثة أن بناء الفرد هو غايتها الأساسية وذلك باهتمامها بشخصيته المتكاملة، لكي يعتمد على نفسه ويسهم في خدمة مجتمعه، وهي بذلك تستخدم المنهج كوسيلة وأداة لتحقيق أهدافها، وإذا كانت الفلسفة من جانبها العملي طريقة وأسلوب حياة، أو مجموعة للمبادئ والقيم والعقائد، فإن الفلسفة التربوية هي الجهد الذي يبذله المربون لتوضيح العملية التربوية وتقييمها وتوجيهها على ضوء التغيرات الثقافية، كما يمكن اعتبارها تلك المبادئ والمعتقدات والمسلّمات التي وضعت في شكل شامل ومتكامل لتكون بمثابة الموجه للنظام التعليمي والعملية التربوية.[33] ص118

على أساس ما سبق، فالفلسفة التربوية ضرورية لأي مجتمع يريد التنمية، ولأي نظام تربوي يريد النجاح، وهي الآلية التي تسمح بفهم أركان العملية التعليمية بما فيها المنهج، وما يشتمل عليه من عناصر: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، وسائل التعليم، ووسائل التقييم، إضافة إلى المقاربات المعالجة للمشكلات الطارئة في الممارسة التربوية[33] ص119 .

.

وبناءا على ذلك، يتطور المنهج في أغلب الدول ليراعي ظروف الطفل الذاتية والاجتماعية، بعبارة أخرى، أصبح المنهج يحاول الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصية الطفل في النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والخلقية، وإشراكه في أنواع مختلفة من النشاط الهادف الذي يساعد على تحقيق هذا النمو وفقا لقدرات الطفل واستعداداته[33]ص12.

وإذا كان هدف التربية في مرحلة رياض الأطفال العناية بنمو الطفل من مختلف جوانب شخصيته، فإن المنهج هو الوسيلة الفعالة التي تساعد في تحقيق ذلك.

شروط مناهج ما قبل المدرسة :

- يجب أن يتلاءم المنهاج بصورة فردية مع كل طفل.
- يجب أن يعطي المنهاج فرصة لاختيار الأنشطة لكل طفل.
- يجب أن يكون اللعب محورا أساسيا داخل المنهاج.
- يجب أن يتيح المنهاج فرصة البحث والتجريب والاكتشاف لكل طفل.
- يجب أن يتمكن المنهاج من تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات واقتراح البدائل.
- يجب أن يكون المنهاج على قدر من المرونة في التعامل مع خصوصيات الطفل.[33] ص9

المفهوم الجديد للمنهج :

إن هذا المفهوم عن المنهاج لا يعني أننا نلغي دور التخطيط ، وإنما نعني أن تضع المربية –مثلا- في حسبانها عند التخطيط للمنهاج الدور الهام الذي يجب أن يضيفه الطفل في هذا التخطيط، هذا المفهوم الجديد لمنهاج رياض الأطفال يجعل المربية تفتح مجالا للطفل في التخطيط للمنهاج لكي يشارك هو بنفسه ووفقا لاهتماماته ، وطبقا لمعدلات نموه أي ما يناسبه هو من الأنشطة.

لابد أن نعلم أن إكساب المهارات يجب ألا يكون هو الغاية النهائية لأي منهاج للأنشطة في الروضة، وإنما إكساب المهارات التي يحتاجها الطفل كي يكون أكثر قدرة، ولكي يكون في وضع يسمح له باستخدام معلوماته ومهاراته بشكل جيد وبرؤية أكثر تخيلية وابتكارا.

المنهج النمائي :

هو المنهج الذي يتواءم مع الخصائص النمائية لطفل الروضة، وهو يعني النمو المستمر لكل من الطفل والمربية والمنهج، فالمربية يجب أن تكون مُلاحِظة جيّدة، تلاحظ استعداداتهم واهتماماتهم، وتُنظّم البيئة التعليمية بطريقة تشبع هذه الاهتمامات، فيقبل الأطفال على التجريب والبحث والاطلاع والابتكار وحلّ المشكلات.

.

هناك عدة ملامح ومعايير للمنهج النمائي:

- بناء المنهاج وفق خصائص الأطفال النمائية.
- التعلم كوسيلة للابتكار والإبداع والتجديد.
- التخطيط.
- تنمية فهم الطفل لبيئته.
- توظيف الأخطاء في التعلم الذاتي للطفل.
- الهدف من التعلم هو تنمية القدرات الفردية المتميزة.
- التعلم هو الأساس الذي يتم التعلم من خلاله، لذلك فإن الألعاب يجب أن تتضمن أهدافا تعليمية ضمن جو طبيعي يزيد من شعور الطفل بالقدرة على التحكم والكفاءة والثقة بالذات[33]ص12.

البرنامج التربوي :

هو تطلعات تربوية تستند إلى فلسفات اجتماعية و نظريات علمية و معلومات مكتسبة عن الطفل و بيئته و متطلبات نموه السليم [34] ص 20.

وهو يشير إلى جميع الأنشطة التعليمية و الممارسات و الألعاب و الزيارات و الرحلات الخارجية التي يقوم بها الطفل برفقة المشرفة خلال العام الدراسي الكامل و يتضمن محتوى البرنامج مجموعة من الخبرات التعليمية المتكاملة التي تقدم لأطفال المستوى الواحد [35] ص 17.

وهو الأسلوب الذي تتبعه المعلمة في إشباع حاجات الأطفال و تقديم المعلومات و الخبرات المناسبة لهم وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة أي مجموعة أنشطة و ألعاب و ممارسات يقوم بها الطفل تحت إشراف المعلمة بما يسليهم في اكتسابه خبرات و مفاهيم و اتجاهات تساهم في تدريبه على أساليب التفكير السليم [36] ص 291.

المربية :

أو المربي و هو أحد المكونات الرئيسية في العملية التربوية وحجر الزاوية في تطويرها و يتوقف هذا الأثر على مدى كفايته و وعيه بعمله و إخلاصه فيه ، الأمر الذي يستوجب العناية بحياته التعليمية سواء كان ذلك قبل التحاقه في التعليم أم أثناءه ، مع الاستمرار في ذلك [37] ص 35.

وحسب جان بياجيه فالمربية هي مجرد رفيق يقيم مدى تقدم الأطفال و ماذا يحتاجون ، وهي منظم القسم التحضيري و البيئة التعليمية ، و هي المتعاون مع الأطفال و المحفزة لهم عن أداء الفعاليات بطريقة غير

.

مباشرة بمزيج من الحرية و الإدارة ، وهي التي تخضع أمام الأطفال المشكلات و التي يقومون بحلّها خلال نشاطهم في الروضة [38] ص 86.

والمربية هي الطرف الأساسي الثاني في القسم التحضيري ، وهذا لما تقوم به من دور مزدوج فيه ، كما تعد بمثابة الأم الثانية للأطفال ، لأن هؤلاء الأطفال يتأثرون بكل تصرفاتها و سلوكاتها ، فيقلدونها في كلّ شيء كما تقوم المربية بالإشراف على البرنامج و اختيار الأسلوب و المنهج المناسب لتحقيق أهدافهم التربوية و التعليمية [39] ص 27.

أما ماريا منتسوري فتعرّفها بأنها : المرشدة المسؤولة على إرشاد و توجيه الأطفال و لكنها لا تدرس لهم و تبين لهم أنهم أخطئوا و يعرف كل طفل أنه إذا نجح في عمل ما فهذا لا يعني بالضرورة أن المرشدة ستفرح و إنما هو الذي سيسعد.

ثمّ إنّ أوّل ما عرفت به مربية الروضة و العاملة مع الأطفال هي القائدة أو المرشدة conductrice كما عرفت أيضاً بالمُراقِبة و المُلاحِظة inspectrice [9.] ص16

وهي المسؤولة على تربية و تعليم الطفل بالطرق المباشرة و غير المباشرة من خلال ما توفّره الروضة من إمكانيات مستغلّة في ذلك إعدادها الخاص الذي يمكنها من أداء أدوارها نحو الطفل و المجتمع و الذي يعرفها بخصوصية مرحلة الطفولة و كيفية احترامها [40] ص10.

المربية هي المشرفة التي تقوم بتعليم و تنظيم و تأطير الأطفال و إحداث جو عائلي / مدرسي لهم ، وهي التي تقوم باستقبال الأطفال و تعليمهم و تنظيم نشاطاتهم و تأطير أعمالهم و برنامجهم و السهر على حسن سير البرنامج و حماية الأطفال .

<u>التحديد الإجرائي لمفهوم المربية</u> :

المربية هي ذات الكفاءة و التأهيل ، و المكلفة باستقبال الطفل في الروضة ، وهي التي تعمل على إدماجه و تنشيطه وتدريبه و تلقينه وتهدف إلى تربية الطفل و تنميته و تعليمه وهو يلعب ، ضمن جوّ من الأمان و الاطمئنان .

كفاءة المربية :

يأتي مفهوم الكفاءة ضمن المقاربات البيداغوجية ذات النسق المفتوح ، ويعتبر الفرد ممتلكا لكفاءة ما معناه استطاع التصرف و اتخاذ القرار الملائم للخروج من وضعية مشكلة اعتمادا على تراكم معرفي وخبري ، واستثمارا لمهارات و قدرات انبتت في سياقات مختلفة [41] ص 16 .

الكفاءة هي القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع ، والكفاءة التعليمية الأدائية هي القدرة على شيء بفعالية و بمستوى معين من الأداء ، و هي مهارات مركبة أو أنماطاً سلوكية أو معارف تظهر في

.

سلوك المعلم و تشتق من التصور الواضح لدور المعلم ، و هي مجموعة المهارات و المعارف والإجراءات و الاتجاهات التي يحتاج إليها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة و الجهد و الوقت ، والتي لا يستطيع دونها أن يؤدي واجبه ، ومن ثمّ يعد توافرها شرطا لإجازته في العمل .[42] ص63

<u>التحديد الإجرائي لمفهوم كفاءة المربية</u> :

هي حسن التصرف بواسطة مجموع القدرات و المهارات و المعارف مع الإنجاز و الفاعلية .

التنشئة الاجتماعية :

لقد استخدم مصطلح التنشئة الاجتماعية أساساً عند علماء النفس الاجتماعي و علماء الاجتماع والمتخصصين في دراسة نمو الأطفال ، فالأطفال تتضح قدراتهم و تنمو و تنضج من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يتيح لهم فرصة اكتساب السلوك الاجتماعي و لهذا فالتنشئة الاجتماعية هي في الواقع عملية التعلم .

و يختلف العلماء فيما يتعلّق بالميكانيزمات التي تتحقق عن طريقها التنشئة الاجتماعية ، فبينما يرى البعض أنّ استدماج الطفل لثقافة المجتمع هو العنصر الأساسي للتنشئة الاجتماعية ، نجد بارسونز وشيلز يرويان أنّ الجانب الأساسي من الثقافة هو قيم المجتمع ، أمّا أصحاب الاتجاه التفاعلي الرمزي فيؤكدون على أهمية اللغة في عملية التنشئة الاجتماعية ، أي أنّ الطفل يصبح اجتماعياً حينما يكتسب القدرة على الاتصال بالآخرين و التأثير فيهم و التأثر بهم .

التنشئة الاجتماعية هي العملية الأساسية التي يصبح الفرد عن طريقها مندمجاً في جماعة اجتماعية من خلال تعلّم ثقافتها ، و معرفة دوره فيها ، على هذا الأساس فالتنشئة عملية مستمرة مدى الحياة ، إلاّ أن الطفل يمرّ بفترة حرجة عندما يستدمج القيم و الاتجاهات و الأدوار التي ستشكّل شخصيته و تؤدي إلى اندماجه في مجتمعه ، ولهذا تعتبر هذه العملية ضرورية لتكوين ذات الطفل و تطوير مفهومه عن ذاته وخاصة من خلال سلوك الآخرين واتجاهاتهم نحوه أو عن طريق تعلّم كيفية أداء الأدوار الاجتماعية المختلفة [43] ص449.

و هي العملية التي تتناول الكائن الإنساني البيولوجي لتحوّله إلى كائن اجتماعي ، وهي التي تنشئ عند الطفل ضوابط داخلية توجّه سلوكه و تحدده و تقيّده ، كما تنشئ عنده الاستعداد لمطاوعة الضوابط الاجتماعية و الحساسة لها ، وهي تتشمل كافة الأساليب التي يتلقاها الفرد من الأسرة و لاسيما الوالدين من يحيط به من أجل بناء شخصية متوافقة جسمياً و نفسياً و اجتماعياً في شتى الأنشطة و الفعاليات المختلفة[44] ص 17 .

.

يتجلى مفهوم التنشئة الاجتماعية في كونها عملية تحويل الفرد من كائن عضوي حيواني السلوك إلى شخص آدمي بشري التصرف ، في محيط الأفراد الآخرين من البشر ، يتفاعلون بعضهم مع البعض و يتعاملون على أساس مشتركة من القيم التي تتبلور طرائقهم في الحياة [45] ص80 .
كما أنها نقل لتراث المجتمع إلى فرد و طبعه بطابع الجماعة التي يولد فيها و التي يتعامل معها ، فهي عملية متصلة و مستمرة طول الحياة .[5] ص110
يُعرّف "نيوكومب NewComb" التنشئة بأنها : عمليات نمو وارتقاء اجتماعي، يتطور خلالها الأداء السلوكي للفرد، وفقا لما يكتسبه من خبرات سارة أو مؤلمة، خلال تفاعله مع المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها.
ويُعرّف "مافيز و روس Mavis et Ross" التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي يصبح الفرد بوساطتها، متعلما أسس اللعبة الاجتماعية وقواعدها، في حين يرى "شافير Schaffer" أنها: انتقال الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، ويتم هذا الانتقال عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
من جهة أخرى يمكن اعتبارها: العملية التي تضبط سلوك الفرد وتمنعه من اتخاذ سلوكات مغايرة لما هو سائد في الجماعة، بحيث يمكن أن يتكيف بطريقة سليمة بالنسبة لقواعد الجماعة وأخلاقها.

التحديد الإجرائي لمفهوم التنشئة الاجتماعية :
هي العملية التي بواسطتها يتعلّم الطفل قواعد الاندماج الاجتماعي و القدرة على التفاعل مع جماعته ، كما تتشكل لديه مجموعة المعايير و المهارات و الاتجاهات لتكون منسجمة مع المؤسسات الاجتماعية التي يلتحق بها تدريجيا و التي تمكن له القيام بالأدوار المتوقعة منه في المرحلة الآنية و المستقبلية .

الثقافة و التنشئة :
جاءت تسمية هذه الثنائية في بعض الأدبيات بـ : التنشئة الثقافية أو تثقف الطفل أو ثقافة الطفل ، وهي إحدى الثقافات الفرعية المهمة في المجتمع بحيث تمثّل ثقافة قطاع متميز و لها مستوى معين من الخصائص ، وهي تبدأ منذ لحظة الولادة و تستمر إلى الممات ، وتقدّم للطفل خدمة الاندماج الاجتماعي و الثقافي أي الانتماء و اكتساب الهوية الثقافية و حق العضوية الاجتماعية و الثقافية الفاعلة [46] ص199 .
اعتبرت التنشئة الاجتماعية بالمعنى الإثنولوجي و الأنثروبولوجي ، أنّها تكيف الفرد مع ثقافته و مجتمعه وقد عرّفها "هيرسوكوفيتز " في معناها الثقافي أنّها عملية واعية أو غير واعية ، تتم ممارستها داخل الحدود التي يفرضها نظام معيّن من نظم العادات [47] ص 234.

.

و التنشئة الاجتماعية هي عملية إدماج الطفل في الإطار الثقافي العام للمجتمع عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينه و توريثه إياه توريثاً متعمدا و ذلك بتعليمه نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه ، وتدريبه على طريق التفكير السائدة فيه ، وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه ، فينشأ منذ طفولته في جوٍ مليء بهذه الأفكار و المعتقدات و الأساليب ، فلا يستطيع التخلص منها ، لأنها أصبحت من مكونات شخصيته .

و هي عملية تربية و تعليم ، تتركّز على ضبط سلوك الفرد بالثواب و العقاب ، وكفّه عن الأعمال التي لا يقبلها المجتمع ، وتشجيعه على ما يرضاه منه حتى يكون متوافقاً مع الثقافة التي يعيش فيها ، كما تهدف إلى إدماج الفرد (الطفل) في ثقافة مجتمعه لكي يتمثّلها في شخصيته ولذلك يرى " والاس " أن التنشئة الاجتماعية هي همزة الوصل بين الثقافة و الشخصية [48] ص 224 .

الثقافة و الشخصية :

يهتم علماء الاجتماع بموضوع الشخصية باعتبار أن المجتمع يقوم كنسق من العلاقات المتبادلة بين الأفراد ، ولهذا لا يمكن أن نعزل الفرد عن مجتمعه و ثقافته ، لأنه لا يصبح إنساناً إلاّ من خلال تفاعله مع الآخرين في الجماعة .

و اعتبر سوروكين أنّ المحاولات التي تبذل لحصر ميدان علم الاجتماع في الجانب الاجتماعي من الظواهر الاجتماعية الثقافية ، واستبعاد عامل الثقافة و الشخصية هي محاولات تقوم على أساس خاطئ وهو يؤكد على أهمية موضوع الشخصية بالنسبة لعلم الاجتماع ، لأنه يرى أن الأفراد هم المكونات الأساسية في كل الأنساق الاجتماعية و الثقافية [49] ص 44.

يرى كلّ من " ماكيفر و بيدج " أنّ العلاقة بين الثقافة و الشخصية تتضمن من جهة ، التراث الاجتماعي الشامل و المحيط بالفرد ، و من جهة أخرى الصفة الكاملة للفرد ، والشخصية على حد تعبيرهما هي كل ما مرّ بالفرد من تجارب في الماضي و الحاضر بشرط أن يفهم هذا كلّه كوحدة .

أما " بيسانز " فيعرّف الشخصية بأنها تنظيم يقوم على أساس من عادات الشخص و سماته و هي تنبثق من خلال العوامل البيولوجية و الاجتماعية و الثقافية .

و عند كلّ من " أوجبرن و نيمكوف " فالشخصية هي التكامل النفسي الاجتماعي للسلوك عند الكائن الإنساني الذي تعبر عنه عادات الفعل و الشعور و الاتجاهات و الآراء كما عرّفها " م.دينكن " بأنها مجموعة العناصر و المميزات البيولوجية و السيكولوجية و الاجتماعية التي تميّز سلوك الفرد عن بقية الأفراد الآخرين و تكتسب هذه العناصر و المميزات من قبل الفرد ، عن طريق الوراثة أو البيئة الاجتماعية خلال المراحل التكوينية التي يمرّ بها قبل تكامل و تبلور شخصيته [50] ص 159،

.

من هنا كان تركيز علماء الاجتماع في دراسة الشخصية على فكرة الاتجاهات أي على التشابه في تصرفات شخصيات الجماعة الواحدة ، فالاتجاه أو الموقف هو الوحدة الرئيسية في الشخصية و يقصد به، ذلك الميل المكتسب الذي يجعل الفرد يتصرف بصورة معينة نحو قضية أو فكرة أو شخص ، و هنا لا تعني الشخصية بالفرد كفرد ، بل عنصر أو عضو في جماعة و تصبح الشخصية بهذا المعنى حركة جماعية .

بناء على ما سبق فإن الشخصية اصطلاح يتجاوز الفردية بل الشخصية تصبح تنظيم لجميع اتجاهات الفرد و يتكوّن هذا التنظيم من خلال تفاعل الفرد مع غيره في الحياة الاجتماعية .

للتأكيد فالثقافة تتجاوز مستوى الفرد و لها من القدرة على البقاء ما يجعلها مستمرّة خالدة رغم انقراض الشخصيات المساهمة فيها في مرحلة تاريخية ما ، وبمقدورها أيضاً أن تستوعب شخصيات جدد و الذين ولدوا فوجدوا أنفسهم داخلها من خلال أنساق اجتماعية / ثقافية .

على أساس التحديدات السابقة ، تتحدث الدراسة من منطلق بناء شخصية الطفل بين الأسرة و المربية والمدرسة ، ومن منطلق طبيعة العلاقة بين مؤسسات التنشئة المعنية بتربية الطفل : البيت ، الروضة والمدرسة بغض النظر عن المؤسسات الأخرى كوسائل الإعلام و المسجد والنادي الرياضي وغيرها .

الأسرة :

لغة : تعني أهل الرجل و عشيرته ، وهي الجماعة التي يربطها أمر مشترك و جمعها أسر[[51]] ص93.

الأسرة هي وحدة من الشخصيات المتفاعلة ، وهي مجموعة من الأشخاص يرتبطون معاً بروابط الزواج أو الدم أو التبني ، ويعيشون معاً تحت سقف واحد و يتفاعلون وفقاً لأدوار محددة ، فهي جماعة أولية تتميّز بمكان إقامة مشترك و تعاون اقتصادي و وظيفة تكاثرية ، و يوجد بين اثنين من أعضاءها على الأقل علاقة جنسية مشروعة [[52]] ص133.

إن الأسرة هي النظام الإنساني الأول الذي يعمل على استمرار النوع الإنساني و المحافظة عليه ، وهي التي تتحمّل مختلف النشاطات الاجتماعية من اقتصاد وضبط اجتماعي و تربية و ترويج للقيم و الدين ، وما إلى ذلك من مقومات المجتمع .

و الأسرة هي الهيئة الأساسية التي تقوم بالتطبيع الاجتماعي مع الجيل الجديد ، فهي التي تنقل إلى الطفل ثقافة مجتمعه ، فيقوم الأولياء بغرس العادات و التقاليد و المهارات و القيم الأخلاقية في نفسه حتى يتسنى له القيام بدوره الاجتماعي [[53]] ص 44.

الأسرة جماعة تعرف على أساس العلاقات الجنسية المستمرة على النحو الذي يسمح بإنجاب الأطفال و رعايتهم .

.

وترجع أهمية دراسة الأسرة إلى ما تحتله من مكانة وأهمية في المجتمع بل ومن تواجدها واستمرارها على مر التاريخ.... حيث تقوم الأسرة بوظائف أساسية في حياة كل من الفرد والجماعة وإن اختلفت هذه الوظائف أو اختلف شكل الأسرة باختلاف المجتمعات.

لقد زاد الاهتمام بدراسة الأسرة خلال الفترات الزمنية القليلة الماضية، لعوامل وأسباب متعددة منها الاعتقاد بأن النموذج الأساسي لتكوين الشخصية يتشكّل خلال السنوات الأولى من حياة الفرد، وأن الأسرة هي أول مهندس يضع تصميما لهذا النموذج[54] ص 35.

يكمن أصل الاختلاف والتباين في وجهات نظر المفكرين حول تعريف الأسرة، عندما يحاول كل فريق منهم أن يعطي لأحد جوانب الحياة الأسرية، أهمية خاصة،" ففي الوقت الذي يُركّز فيه بعض الباحثين على العلاقات الأسرية، يركّز فريق آخر على أهمية البنية الأسرية أو على أهمية الوظيفة التي تباشرها الأسرة، ولا يستطيع الباحث أن يجد تعريفا شاملا دقيقا للأسرة" [52] ص 134 ، غير أن التعاريف التي سبقت في هذا البحث تبرز درجة التنوع الحاصل في الجهود العلمية وفي الاتجاهات الفكرية الخاصة بنظرية الأسرة.

إن أهمية الأسرة كتنظيم اجتماعي، تُقرّها جميع الثقافات وتقرّها جميع المجتمعات، بدءا بالحضارات القديمة كالحضارة الصينية أو الحضارة المصرية الفرعونية أو الفارسية، مرورا بالحضارة العربية الإسلامية، ووصولا إلى المجتمعات الإنسانية المعاصرة، صحيح أن الإنسانية قاطبة تختلف في التعبير عن أهمية الأسرة وتتباين في تحديد مفهومها ووجودها وشكلها وبالتالي تحديد وظائفها، إلا أنها تجتمع على أهميتها القصوى.

إن علم الاجتماع التقليدي ينظر إلى الأسرة على أنها مؤسسة رئيسية مسؤولة عن تربية الأطفال إلى أن يصبحوا راشدين ناضجين وقادرين على القيام بعمل مأجور في الاقتصاد المنهجي"[55] ص 13 .

وتعتبر الأسرة الشكل الاجتماعي الأول للحياة الإنسانية الذي يحيط بالفرد ويمرنه على الحياة ويشكله ليكون عضوا في المجتمع، كما أن الأسرة هي إحدى الجماعات الصغيرة العديدة التي تقوم بينها علاقات وجهاً لوجه والتي يُطلق عليها اسم الجماعات الأولية.

وللأسرة معاني كثيرة، حيث يعرفها أوجبرين: "بأنها رابطة اجتماعية من زوج وزوجة وأطفالهما أو بدون أطفال أو من زوج بمفرده مع أطفاله أو زوجة بمفردها مع أطفالها، ويضيف إلى ذلك أن الأسرة قد تكون أكبر فتشمل أفرادا آخرين كالجدود والأحفاد وبعض الأقارب على أن يكونوا مشتركين في معيشة واحدة مع الزوج والزوجة والأطفال " [56] ص 73 .

.

أما تعريف ميرودوك Murodock، يتضمن الفكرة القائلة بأن "الأسرة هي جماعة اجتماعية تتميز بمكان إقامة مشترك وتعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية" وهي "تتكون في العادة من عدة أفراد، الأبوين وطفل واحد أو عدة أطفال، تربطهم رابطة الدم والأهداف المشتركة" [57] ص31 .
وقد عرف برجس ولوك Burgess et Lock الأسرة "بأنها مجموعة من الأشخاص يرتبطون معا بروابط الزواج أو الدم أو التبني ويعيشون تحت سقف واحد، ويتفاعلون معا وفقا لأدوار اجتماعية محددة، ويحافظون على نمط ثقافي عام" [44] ص 116 .

أي أن تعريف الأسرة يتضمن النقاط التالية:

- تتكون الأسرة من مجموعة أشخاص يرتبطون بالزواج.
- المعيشة تحت سقف واحد مهما كان حجمه.
- تفاعل الأفراد وفقا لأدوار محددة (دور الزوج - دور الزوجة - دور الأب والأم والابن).
- قيام الأسرة بالمحافظة على نمط ثقافي مستمد من النمط الثقافي العام ومحاولتها تحديد هذا النمط الثقافي.

على هذا الأساس عرف "بورجيس أرنست" الأسرة بقوله :
هي وحدة من الشخصيات المتفاعلة [52] ص135 ، فالأسرة وحدة اجتماعية اقتصادية ثقافية بيولوجية، تتكون من مجموعة من الأفراد تربطهم علاقات من الزواج والدم ويوجدون في إطار من التفاعل عبر سلسلة من المراكز والأدوار، وتقوم بتأدية عدد من الوظائف التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية داخل النسق الكلي للمجتمع .

التحديد الإجرائي لمفهوم الأسرة :
الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل و هي المسؤولة الأولى عن تنشئته اجتماعياً ، بل و هي النموذج الأعلى للجماعة المرجعية و التي يتفاعل الطفل مع أعضاءها وجهاً لوجه ، و هي التي تتعامل مع أفرادها بالثواب و العقاب ، فتعزز السلوك الإيجابي و تمنع السلوك السلبي وفق ثقافة المجتمع وقيم الجماعة و معاييرها و للعلاقة الأسرية أثر على التنشئة الاجتماعية و العكس صحيح .

.

بنية الأسرة :

اهتمت الكتابات السوسيولوجية الأولى بالأسرة وذلك بتوضيح حجمها ونفوذها وسلطتها في المجتمعات البدوية والريفية وأيضا في المجال الحضري، لكن يلاحظ انه مع تطور المجتمع الإنساني صغر حجمها وبالتالي وظائفها، فوصفتها الكتابات بالخلية الاجتماعية الصغيرة في حجمها ووظيفتها.

إن التغير البنيوي الوظيفي الذي أصاب الأسرة، جعل نمن الباحثين في علم اجتماع الأسرة ينسبون إليها مصطلحات مناسبة لكل مرحلة من مراحل تطورها، ففي البداية أطلقوا عليها المؤسسة الاجتماعية، بسبب ضخامة المهام والوظائف التي كانت منوطة بها وبسبب كبر حجمها، لكن بعد أن تطورت المجتمعات الإنسانية وتصنعت، " تعقد هيكلها البنائي وتنوعت اختصاصاتها ومؤسساتها، الأمر الذي أدى إلى تقلص وظائف الأسرة وتضاؤل حجمها ونقص تأثيرها على المجتمع"....عندئذ أطلقوا عليها خلية المجتمع أو الخلية الاجتماعية أو الوحدة الاجتماعية [58] ص 11.

التنشئة الأسرية :

تمثل الأسرة الوحدة الاجتماعية الأساسية في المجتمع، وكلما كانت العلاقات الأسرية والتماسك الأسري بين أعضاء الأسرة كبيرا، كلما أدى ذلك إلى علاقات وروابط وضوابط اجتماعية سليمة بين أفرادها في تعاملهم داخل الأسرة وفي المجتمع الأكبر.

والأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى في المجتمع والتي ترعى أبناءها وتعمل على تنشئتهم وتطبيعهم اجتماعيا عن طريق ما يعرف بالتنشئة الاجتماعية.

"لذلك تعتبر الأسرة أولى المؤسسات الاجتماعية ذات الدور الفعال المستمر في تنشئة اجتماعية متوافقة أو غير متوافقة مع الأنظمة العامة للمجتمع" [59] ص6 .

وإذا كانت التغيرات التي مرت بها الأسرة في كثير من المجتمعات قد أثرت على كثير من الوظائف الأسرية، حيث انتقل بعضها إلى مؤسسات أخرى كالوظيفة الاقتصادية مثلا، إلاّ أنّ الأسرة مازالت في المجتمعات نظاما أساسيا يحقق أغراضا حيوية بالنسبة للمجتمع، وهي تتمثل في الإنجاب والتنشئة الاجتماعية ورعاية الأطفال، حيث تعد الأسرة بالنسبة للطفل موصلا جيدا لثقافة المجتمع وتشارك بطريقة مباشرة في عدد من الثقافات الفرعية.

تقوم الأسرة بتلقين وتعليم وتدريب المولود الجديد أسس السلوك الخاص به، كسلوك الولد أو البنت أو الطفل الأول أو الثاني أو الأخير ومعايير الضوابط الاجتماعية.

كما تقوم الأسرة بحفر أساس الهيكل الاجتماعي في سلوك الكائن البشري لكي تنشأ فيه متطلبات ذلك من أجل أن يصبح أحد عناصر مجتمعه أي يتم التخطيط لتحويله إلى فرد حامل السمات الأساسية لمقومات

.

البناء الاجتماعي، لكي يتحول إلى مرحلة الشخص الذي يتمتع بمسؤوليات وواجبات اجتماعية وأدوار معقدة داخل مجتمعه.

هذه المسؤولية الاجتماعية تقوم بها كل أسرة بغض النظر عن نوع وحجم المجتمع ودرجة تطوره الحضاري أو الثقافي، أي تقوم بها الأسرة في المجتمع البدوي والريفي والحضري والصناعي، فهي بهذه الكيفية مسؤولية ثابتة إلى حد ما .

إنها أدق عملية نفسية اجتماعية يواجهها الفرد ويخضع لها بدءا بميلاده وانتهاء بوفاته لكي يصبح شخصا اجتماعيا مواكبا للمراحل التي يعيش فيها، وهي عملية لا يمكن تجاوزها أو إنكارها في أية مرحلة يواجهها أو يعيشها الإنسان ووفقا لذلك عليه أن يتكيف لكل مرحلة منها.

وقد يحتاج هذا المتطلب إلى مقدرة ذكائية أو ما يمكن أن يسمى بالذكاء الاجتماعي، وقابلية ومرونة واستعداد فكري، فإذا كان الإنسان متمتعا بها، فإن تنشئته تكون سهلة وميسرة، لكن إذا كانت مقدراته وقابليته ضعيفة، فإن ذلك يعني ظهور إشكاليات ومعوقات تعمل على تعثر تطوره وعدم استواء شخصيته، الأمر الذي يؤدي إلى انحرافه عن المعايير والقواعد الاجتماعية السائدة في المجتمع.

إن المحيط الأسري يطبع الفرد ببصمات ثابتة وأساسية على صفحات سلوكياته الاجتماعية، ولا يكون للعوامل الوراثية والجينية سوى بعض التأثيرات على تصرفه اليومي، وحتى الإخوة في أسرة واحدة فإن سلوكياتهم الاجتماعية تختلف باختلاف تعامل وتفاعل الوالدين والأقارب معهم، أي أن المحيط الأسري والتنشئة الأسرية لا يطبعان كافة الأبناء بطابع واحد ولون واحد، بل تتباين حسب الجنس والسن والخبرة وترتيب الابن بين الإخوة، وغيرها.

إن تنشئة الأسرة للأبناء معناه ، أن الأسرة تقوم بتحويلهم إلى أفراد يحملون صفات إنسانية: نطق- تفهم- تفكير واكتساب رموز ثقافية، ثم إكسابهم الصفات الاجتماعية التي تخضع لنوع جنسهم: ذكور أو إناث، وعمرهم و رتبهم من حيث الولادة في أسرهم ، ومعنى هذا أن الأبناء لا تكون لهم صفات اجتماعية واحدة، الأمر الذي يجعلهم يكتسبون سمات شخصية متباينة على الرغم من ارتباطهم بنفس الوالدين وعيشهم في محيط أسري واحد.

تعد الأدوار الاجتماعية التي ينشأ عليها الفرد في الأسرة مفاتيح رئيسية لباقي الأدوار في مجتمعه الكبير، حيث عليها يتوقف نجاحه في الحياة أو فشله فيها، ثم إن تحديد معنى المؤسسة في أدبيات علم الاجتماع، تعني نسقا من الضوابط السلوكية أو نسقا من المعايير الاجتماعية المتماسكة تهدف إلى توجيه وإرشاد الأفراد نحو أهدافها لكي يحققوها ويتماثلوا معها، ولما كانت الأسرة في نظر بعض علماء الاجتماع تعد أحد مؤسسات النسق الاجتماعي داخل هيكل المجتمع، فإن ذلك يعني أنها تملك معايير اجتماعية خاصة بعلائق أفراد الأسرة و طرائق زواجهم وكيفية إقامة حفلاتهم وأفراحهم في المناسبات الأسرية والاجتماعية، ولها معايير خاصة بنظام تقسيم العمل وبتحديد نوع المواقف التي يجب أن تتخذ من قبل

.

الأطفال والناضجين وأيضا المسنين، وأخرى خاصة بتأديب الصغار وبعضها بتحديد علاقة الأسرة بالأسر الأخرى، والالتزام بالمراسيم الدينية والتربوية والعلاقات الجنسية والولادة وكيفية تناول الطعام وآداب استقبال الضيوف والأقارب وجميع مناحي الحياة و" الإيتيكايت" المتعلق به.

تتضمن المؤسسة الأسرية أدوارا ثابتة - إلى حد ما - يشغلها أفراد لا يمكن استبدالهم بغيرهم من خارج الأسرة، ولا يحصلوا على أجر مادي أو معنوي لقاء ممارسة أدوارهم الأسرية، ومرد ذلك يعود إلى الروابط البيولوجية التي تربطهم وليس إلى المصالح الذاتية أو العامة وإزاء هذه الحقيقة الواضحة، باتت مؤسسة الأسرة من أقوى المؤسسات الاجتماعية .

إنها تقوم بإنجاب الأطفال وتربيتهم وتعليمهم التعاليم الدينية والطقوس والمراسيم المقدسة، فضلا عن تدريبهم بالقيام بأعمال منتجة تقوم بصناعتها هي بنفسها، وتدافع عنهم من الأخطار الخارجية وتحرص على ترفيههم في مناسبات معينة من أجل ترويحهم، هذه المهام والوظائف والواجبات كانت أساسية في حياتها، إلا أنها مع تقدم الزمن وتطور الحياة الاجتماعية وظهور المخترعات والابتكارات العلمية والتقنية، باتت هذه المهام من واجبات مؤسسات أخرى داخل المجتمع مثل المؤسسات الدينية والصناعية والترفيهية والتربوية التعليمية ، كروضة الأطفال [58] ص 15 .

المدرسة :

المدرسة هي وحدة اجتماعية تعني باكتساب القدرة على القراءة و الكتابة و الإحاطة بالمعارف العامة و المتخصصة و بكيفيات البحث العلمي و مناهجه و بطرق التفكير الموضوعي المنظم و ذلك لتأهيل الأفراد للحياة المهنية [60] ص 105 .

و هي المنشأة التي تضم مجموعة من التلاميذ يتلقون دراسات محددة وفي مستويات معينة عن طريق مدرس أو أكثر بالإضافة إلى المشرفين عن حسن سير العمل بالمدرسة .و هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بالوظيفة التربوية و نقل الثقافة المتطورة و توفير الظروف المناسبة للنمو جسمياً و عقلياً و اجتماعياً و انفعالياً و أنها المؤسسة التي بناها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه [61] ص185.

<u>التحديد الإجرائي لمفهوم المدرسة</u> :

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية النظامية ، و تنقل المتعلم و توجهه نحو الثقافة المتراكمة و المتطوّرة و خاصة منها العلمية ، وتوفر له الظروف الأنسب للنمو العقلي المعرفي خاصة ، كما تعمل على توسيع التفاعل الاجتماعي للفرد على أساس الانضباط وتزوّده بمعايير جديدة وتدربه على أدوار جديدة و تنمي لديه مهاراته أكثر .

.

المدرسة التحضيرية :

هي فضاء اجتماعي تربوي يشرف على استقبال الأطفال في حجرات تختلف عن غيرها بالتجهيزات و الأدوات و الوسائل البيداغوجية كما أنها المكان الوحيد المؤسساتي الذي يتصرف فيه الطفل على أنه مازال طفلاً و ليس تلميذاً و هي بذلك استمرارية للتربية الأسرية و إعداد و تحضير المتمدرس للمرحلة المقبلة مكتسباً مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب [62] ص 24.

المدرسة القرآنية :

هي امتداد للكُتّاب الذي ظهر منذ مجيء الإسلام لتعليم الصبيان القرآن الكريم و الأحاديث الشريفة و تهذيب أخلاقهم ، بالإضافة تعليم مبادئ الخط و القراءة و الحساب ، و هي لا تختلف عن الكُتّاب من حيث المنهج ، بل من حيث البناء المعماري أو الشكل الهندسي ، حيث تتميز عنه بهيكلها الشبيه بالمدرسة الابتدائية و ذلك بتعدد قاعات التعليم و اعتمادها على نظام الصف خلافاً للكُتّاب الذي يجلس فيه الأطفال على الأرض ، بالإضافة إلى استعمالها وسائل تعليمية تختلف عن المستعملة في الكُتّاب كاعتمادها على السبورة و استعمال الأطفال للكراريس على عكس الكُتّاب الذي يستخدم فيه اللوح

يدرس فيها مبادئ القراءة و الكتابة و تلقين القرآن الكريم و تدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة .

في معنى النمو:

النمو هو سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة، وهي اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره، وهو سلسلة متصلة من التغيرات ذات نمط منظم مترابط، وهذه التغيرات مختلفة وليست من نفس النوع [33] ص52 .

كما يمكن اعتباره تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج والذي يتضمن التغيرات الفسيولوجية من حيث الطول والوزن والحجم والتغيرات العقلية المعرفية والتغيرات السلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة.

على العموم ، فإن النمو نسق لمجموعة من المؤشرات تؤكد على معاني أساسية ، هي:

- النمو له هدف.
- النمو معنى متداخل لجوانب مختلفة لشخصية الفرد.
- للنمو مظاهر، هي: النمو الجسمي والفسيولوجي والحسي الحركي والعقلي واللغوي والانفعالي والجنسي والاجتماعي.

.

قوانين عامة للنمو:

1- كل مرحلة تتوقف على ما قبلها وتكون تمهيدا لما سيأتي بعدها.
2- النمو انتقال من كلٍّ غامض غير مميز إلى كلٍّ أكثر تفصيلا وأكثر تميزا وأكثر وضوحا.
3- يتجه النمو من العام إلى الخاص وبالعكس، فالطفل في بداية عمره يعتبر أن كل امرأة هي أمه وأن كل رجل هو أبوه.
4- تختلف سرعة النمو أو وتيرته من فرد إلى آخر، وهي ليست مطردة ولا هي على وتيرة واحدة [33] ص 54

بعض العوامل المؤثرة في النمو :

البيئة :

يقصد بها مجموع العوامل الخارجية سواء أكانت مادية أو اجتماعية ثقافية، ومن أهم مؤشّرات المعنى الثاني للبيئة : القيم والمعايير الاجتماعية والتعاليم الدينية، وكذلك الظروف الاجتماعية والاقتصادية، حيث يتأثر الطفل بأمه وأبيه وإخوته وأسرته التي تمثل بالنسبة للطفل المدرسة الأولى والإطار المرجعي الذي يبني عليه علاقاته فيما بعد مع غيره من الناس، إذ عن طريق التفاعل مع أعضاء الأسرة يتعرف الفرد على ثقافة المجتمع المحلي، وكذلك عن طريق اللعب مع رفاقه والاتصال بوسائل الإعلام ودُور العبادة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى[63] ص 274.

الغذاء:

هو يعتبر المصدر الأساسي لتوليد الطاقة وتجديدها داخل الجسم، وكذلك بناء خلاياه وإصلاحها والوقاية من الأمراض التي قد تتسبب عن النقص في الغذاء [33] ص 59 .

خروج الأم للعمل :

لقد برز موضوع المرأة في حقل علم الاجتماع مع بروز معارضتها للمجتمع ومطالبتها بالمساواة في الحقوق والواجبات مع الرجل، فظهرت كتابات" تالكوت بارسونز" عن الأسرة كمؤسسة اجتماعية، واعتبره موضوع جوهري وأساسي في علم الاجتماع وليس عبر مواضيع أخرى، وأكد على أنها القاعدة الأساسية لكل استقرار اجتماعي، بل إن المرأة هي الطرف الحيوي في عملية التنشئة الاجتماعية التي فيها يكتسب الفرد كافة آليات الضبط الاجتماعي التي يعتمد عليها التوازن الاجتماعي، ومن جهة أخرى منحه الدفء الاجتماعي والعاطفي.

دائما مع " بارسونز" الذي أوضح نظام تقسيم العمل في الأسرة ودور كل من الرجل والمرأة فيه، فالرجال يضمنون وحدة الأسرة بالنظام الاجتماعي، ويعطون لأفراد أسرهم الأمان ويغرسون الدوافع

.

والقيم والتوجيهات ويبعثون على الطموح، بينما تقوم المرأة بالوظائف الأسرية الداخلية مثل التربية والرعاية وتنمية روح المحبة والتعاطف ومساعدة أفراد أسرتها على استخدام الأساليب التعبيرية المناسبة عن العواطف وكذلك الأهداف [58] ص176

أراد " بارسونز" أن يوضح التكامل بين الرجل والمرأة في الوظائف الأسرية رغم الأدوار المتمايزة، وأن صراعهما في النهاية هو يعني تمزيق حياة أسرتهما أو إضعافها وبالتالي لا توازن ولا استقرار اجتماعي.

على العموم، لم تتم دراسة المرأة في علم الاجتماع، من خلال كونها فردا أو شخصا بل من خلال وجودها في المجتمع وإشغالها موقعا ومركزا في ترتيب سلم الأدوار والوظائف من خلال موقع الأسرة، وهي تقوم بدور أساسي كمنتج بشري وشريك نفسي اجتماعي فاعل.... ولذلك فإن علم الاجتماع لا يشغل اهتمامه بها بشكل مستقل أو منفصل، إنما يشير إليها ويصف موقعها ودورها ضمن النسق الاجتماعي[58] ص 195

لكن إذا كانت هناك مشكلة في البنية أو الوظيفة كأن تكون مكانة المرأة وموقعها الاجتماعي أدنى بكثير من الدور الذي تمارسه أو تكون واجباتها أكثر بكثير من الحقوق التي تتمتع بها، وهذا مؤشر على اختلاف بنائي- وظيفي، عندئذ يبرز علم الاجتماع لدراسة هذه الحالة كإشكالية اجتماعية.

بعد الثورة الصناعية والثورة الفرنسية والتقدم التكنولوجي، حدثت تغيرات في البنية والوظيفة أصابت المجتمع الغربي، جعلت المرأة تخرج إلى سوق العمل وتساهم في العملية الإنتاجية بشكل مكثف وتحصل على الاستقلال الاقتصادي وتكتسب وعيا متزايدا بواقعها الاجتماعي والسياسي، فظهرت الكاتبة والمفكرة والمحامية والطبيبة والمهندسة والأستاذة.

في المقابل فإن هذا التحول النوعي الذي حققته المرأة أفرز لها مشكلات اجتماعية مثل ارتفاع نسبة الطلاق وتأخير الإنجاب وقِلته، وضعف دورها في إدارة شؤون المنزل، وطبعا إزاء تفاقم هذه المشاكل ظهرت حركات نسوية تدافع عن مواقعها ومكانتها.

هنا تحركت آليات علم الاجتماع عن طريق البحث وتأسيس المقاربات المنهجية وفق المواقف النظرية المختلفة لدراسة المشكلات الخاصة بالمرأة الغربية المعاصرة في الأسرة والشارع والمعمل والمستشفى والورشة والجامعة...لدرجة تم فيها تخصيص أحد فروعه سمي بعلم الاجتماع المرأة أو نحو علم الاجتماع المرأة.

وفي الحقيقة، كان اهتمام علم الاجتماع لهذه الإشكالية لم يشقه إلى شقين أي علم الاجتماع المرأة وعلم الاجتماع الرجل، بل أبرز إشكالية الإنسان في المجتمعات الصناعية، لذلك طالبت المرأة بالمساواة في حقوقها وواجباتها، طالما أصبحت حاجة المجتمع لها مثل حاجته للرجل، لذلك طالبت المؤسسات

.

الاجتماعية بأن تعاملها مثل ما تعامل الرجل دون تفريق أو مفاضلة أو تحيز على أساس الجنس[58]ص196 .

الملاحظ أن دخول المرأة إلى سوق العمل، كان بدافع الحاجة إلى الأيدي العاملة في الإنتاج رغم أنها لم تستغل ولم تستخدم كمستعبدة للرجل بشكل مباشر وصارم، بل خضعت لمتطلبات العمل حالها حال الرجل في العمل، ومن جهة أخرى فإن طبيعة جنسها تجعلها تحمل وتلد وترضع وتغذي وترعى أطفالها، فإن ذلك قد يعيق عملها خارج البيت بشكل مستمر وقد يكون إنتاجها المهني أقل، لكن عملها المنزلي تديره بشكل أفضل وبطريقة مبدعة، والخدمة التي تقدمها في البيت، فهي تقدمها لذاتها ولزوجها وأيضا لأبنائها وهم جزء منها.

ثم إن تحمل المرأة كزوجة وكأم المسؤولية الاجتماعية والتربوية والصحية لأبنائها، فهي مسؤولية لا تجيدها إلا هي ، رغم تقدم المجتمع وتعقده وإنشاء مؤسسات خاصة بالصحة والغذاء وكذلك التربية من خلال رياض الأطفال ، ورغم التدريب المتقدم، فإنها لم تستطع تعويض أو تقديم ما قدمته وتقدمه الأم من حيث الأداء والكفاءة.

لقد أدّت التحولات الاجتماعية والتطورات والتغيرات الثقافية والاقتصادية إلى تفكك الأسر التقليدية المتسعة وتحولها إلى أسر زواجية نووية، فبعد أن كانت الأسرة الممتدة تتكون من أم والأب وأبنائهما المتزوجين منهم والعزب، إضافة إلى الجد والأعمام وأولاد الأعمام والأخوال...في بعض الحالات ، أصبحت الأسرة الزواجية تقتصر فقط على الأب والأم وأطفالهما مما قلل من فرص الاحتكاك والتعامل الاجتماعي مع الكبار من الأقارب والأصدقاء، وفرص التقاط القيم والمعايير الاجتماعية وهذا يؤثر في النمو الاجتماعي للطفل الذي يمكن أن يتوفر له إذا وجد في مؤسسة فيها الصغار والكبار غير الذين يجدهم ويتعامل معهم في البيت.

من جهة أخرى أدت التحولات السريعة إلى تغير في وضع المرأة في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في معظم بلدان العالم، فقد أتيح لها كل الإمكانيات والفرص التعليمية والمهنية وارتفعت نسبة النساء العاملات عامة في كثير من المجتمعات وبسرعة فائقة.

إن دخول المرأة الأم ميدان التعلم وبعض مجالات العمل أصبح حقيقة واقعة ونتيجة حتمية في كل المجتمعات، وخاصة منها المجتمعات التي عرفت الحروب والدمار، مثل ألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية، حيث ارتفعت فيها الأمهات العاملات عامة فيما بين عامية (1950- 1962) حتى وصلت إلى 72% [64] ص 71.

ومهما كان الدافع الذي سبب خروج المرأة لعمل، فإن ذلك يلقي على كاهلها مسؤوليات عديدة وجهدا مضاعفا وأصبح عليها من اللازم أن تبذل قصار جهدها للتوفيق بين عملها المهني في خارج البيت ومسؤولياتها الأسرية المتعددة خصوصا ما يتعلق منها بتربية أطفالها، كما أن خروج المرأة للعمل قد

.

أدى إلى زيادة أعباء الأسرة وعدم تمكنها من القيام بمتطلبات تربية الأطفال ورعايتهم وتنشئتهم تنشئة اجتماعية سوية [65] ص 152.

من هذا المنطلق، أصبح وجود الزوجين خارج الدار للعمل يعني أن الأسرة- على العموم- باتت بأمس الحاجة إلى الأغذية الجاهزة والمعلبة والملابس الجاهزة أيضا، وإلى وسائل منزلية لتسهل مهامها داخل المنزل [66] ، فانتشرت المطاعم والمخابز والأطعمة المجمدة والمحفوظة ومعدات التنظيف الخاصة بالملابس والأدوات والأثاث والشغالات والمربيات ودور الحضانة ، و رياض الأطفال .

هذه التطورات والابتكارات الخاصة بالمنزل تبلورت من جراء عمل المرأة خارج بيتها لكي تساعدها في استمرار عملها والبقاء فيه والحفاظ في ذات الوقت على وظيفتها المنزلية تجاه أسرتها وتلين مستلزمات شروط نظام تقسيم العمل داخل الأسرة الحضرية وبالذات في الطبقة الوسطى .

ليس هذا فحسب، بل إن خروج الأم للعمل خارج البيت وتعقد العيش في المجال الحضري وتزايد متطلبات الحياة والنمو السكاني، دفع بالزوجة إلى أن تقوم ببعض الأعمال والمسؤوليات التي كان الزوج مكلف بها وحده، مثل التسويق والتبضع اليومي ودفع فواتير الكهرباء والغاز والماء والهاتف، ونقل الأطفال إلى المدرسة ومراقبة سلوكهم في القسم والاتصال مع المعلمين والإدارة التعليمية وأيضا متابعتهم في النوادي الرياضية والعيادات الطبية وغيرها.

وفي الوقت نفسه، دفعت هذه الظروف الزوج إلى أن يقوم هو الآخر بمهام وواجبات الزوجة مثل غسل الصّحون وتنظيف الدار وطبخ بعض المأكولات وشراء الأطعمة، وإطعام الأطفال وتنظيف أجسامهم...هذه الدلائل تشير إلى حدوث تغير نوعي في نظام تقسيم العمل داخل الأسرة التي تنتمي إلى المجال الحضري والأهم من ذلك الأسرة المتبنية للقيم الحضرية.

من الأهم أن نعرف، أن غياب المرأة الأم عن المنزل يمكن أن يؤثر في التنشئة الاجتماعية لأطفالها ويعرقل نموهم، فقد توصلت دراسة (فريال بهجت) إلى أن المرأة العاملة ليس لديها الوقت الكافي لرعاية أطفالها بالمعدل نفسه الذي يتوفر للمرأة غير العاملة، ولهذا فإن دور المرأة العاملة في مجال التنشئة الاجتماعية للأبناء والرعاية التربوية أخذ في التضاؤل[67] ص193 .

هذا ما أكدته دراسة (سعيد سعيد)، فيما توصلت إليه من نتائج حيث أفادت بأن عمل المرأة أدى إلى تدني قدرتها على القيام بالإشراف على الجانب التربوي لأبنائها، فهي غير قادرة على متابعة دراسة الطفل والإشراف على تحضيره لواجباته المدرسية [68] ص157

هل كان من الضروري أن تخرج الأم للعمل؟

لابد من توضيح نقطة على جانب كبير من الأهمية بخصوص خروج الأم للعمل ، لقد كانت هذه الظاهرة محصورة فقط وخلال حقبة طويلة من الزمن، في الطبقات الدنيا من المجتمع تلك الطبقات التي دفع الفقر رجالها المتعطلين أو المرضى أو الذين أقعدهم العجز، إلى السماح للنساء أولا وتشجيعهن ثانيا، ثم

.

إرغامهن أخيرا على الخروج من البيوت للعمل والكسب...ولقد أصبحت المرأة تؤدي دورا جديدا في المجتمع ولكنه كان بالإضافة إلى دورها الرئيسي في الأسرة، وهو تدبير شؤون البيت، أي الخدمة المنزلية ورعاية الأطفال، والوقوف على خدمة الكبار أيضا سواء كانت زوجة أو أمّا أو ابنة أو أختا، ولكنها كانت تضطلع بهذه المسؤوليات بشكل مُركّز ومضاعف في الأوقات التي تعود فيها من عملها إلى بيتها، وكانت تضطر بطبيعة الحال إلى الاعتماد على قريباتها المقيمات معها اللاتي لا يعملن، أو جاراتها غير العاملات أيضا، فيما يتعلق برعاية الأطفال، وحتى إرضاع الرضع منهم أثناء غيابها للعمل في المصانع.

التحديد الإجرائي لمفهوم خروج الأم للعمل :

هو قيام الأم بعمل مأجور خارج البيت ، و هو ذو طابع خدماتي اجتماعي أو إنتاجي اقتصادي

الاتجاه :

ترجع الكلمة تاريخيا إلى أصلين : الأول اشتق من الأصل اللاتيني Aptus و الذي يشير إلى معنى اللياقة ، وقد ظهر هذا الاستخدام لأول مرة عند هربرت سبنسر عندما تحدث عن الاستعداد للفعل كأمر ضروري للوصول إلى الحكم الصحيح ، أما الثاني فإنه يرتبط باستخدام كلمة Posture و التي تعني وضع الجسم عند التصوير ، وتطور استخدام هذا المصطلح فأصبح يشير إلى الوضع المناسب للجسم للقيام بأعمال معينة .

الاتجاه هو استعداد مكتسب ، يعبر عن نزعة محددة لاستجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار أو الأحداث المتجهة نحو ذاته و تهمه هو ، أو نحو الآخرين ..و هو مجموعة آراء تكمن في ذهن الفرد نحو أشياء و مواقف معيّنة تحيط به و تؤثّر في سلوكه إيجابياً أم سلباً و هو بهذا المعنى ميل مكتسب بالخبرة و التقاليد و المحاكاة و بالتفاعل مع البيئة الاجتماعية و المادية ، أمّا الاتجاه النفسي فهو استعداد وجداني مكتسب وهو ثابت نسبياً ، يحدّد شعور الفرد و سلوكه نحو موضوعات معيّنة و يتضمّن حكما عليها بالقبول أو بالرفض [69] ص6

كما يعتبر الاتجاه عبارة عن توجيه نحو موضوعات معينة ، أو مواقف ذات صبغة انفعالية واضحة وهي ذات دوام نسبي ، وقد يشير إلى الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في سلوك الفرد أو الجماعة عندما تكون بصدد تقييم شيء أو موضوع ، أو قد ينظر إليه على أته تعبير محدد عن قيمة أو معتقد ، ولهذا يشتمل على نوع من التقييم الإيجابي أو السلبي ، وهو الاستعداد نحو الاستجابة لموضوعات أو مواقف بطريقة محددة و معروفة مسبقا ، وبالتالي فالاتجاه هو الميل إلى الفعل بأسلوب يتسق مع موضوعات بعينها و مواقف مترابطة و محددة [49] ص30

.

يؤكد السلوكيون أن مفهوم الاتجاه يستخدم للتعليم ، فيكون الاتجاه في هذه الحالة ميلاً للاستجابة أو استعدادا لها ، أما المدرسة النفسية الكلية (الجشطلت) فيعتبرون الاتجاه هو محدّد النظرة للأشياء ، وبالنسبة للاستخدام السوسيولوجي فهو يشير إلى مدى الاستجابة عن طريق العلاقات و الواجبات والآراء الاجتماعية .

إنّ الاتجاه يقع بين التأسيس و المعارضة و أيضا يقع بين الذاتية و الموضوعية على الرغم من أنه إلى الذاتية أقرب ، لأنه ذو خاصية انفعالية ، كذلك نجد أن الاتجاهات تتفاوت في وضوحها ، فمنها ما هو واضح المعالم و منها ما هو غامض ، إضافة إلى صفة الثبات النسبي و الانقطاع ، فهناك اتجاهات تخصّ الشخص أو الجماعة مستمرة عبر الزمن و أخرى متقطعة و متغيرة باستمرار و أعتقد أن هذه الصفة لصيــقة بصفة أخـــــرى وهي تتمثل في التقابل بين القوة و الضعف فقد يكون الاتجاه قويا ويظل كذلك إلى درجة أنه يصبح اتجاها يقاوم التعديل و التغير و قد يكون ضعيفا أو قابلا للتجديد في كل مرة ، و جدير بالذكر أن استمرار الاتجاه نحو موضوع أو شخص معين يؤدي إلى تثبيته ، حتى أنه يصبح قانونا أساسيا بعد فترة من الزمان .

لماذا دراسة الاتجاهات ؟

الدارس لموضوع الاتجاهات النفسية و الاجتماعية هو الدارس لوظائفها و انعكاساتها، ففي الوهلة الأولى يمكن أن ينتبه الباحث للتأثير الذي يخلفه الاتجاه علـــى السلوك الفردي و الجماعي، فهو المحدد والمفسر له من خلال ملاحظة الانفعال والأفعال والتفاعل مع الآخر في الجماعة ... كما يمكن للباحث أن يلمس القدرة التي يمنحها الاتجاه للفرد على اتخاذ القرار دون تردد أو تفكير و خاصة إذا كانت الرؤية متوفرة لدى الشخص بشكل واضح ، الأمر الذي يجعل منه شخصا مقتنعا و صارما بل و ثابتا بوضوح على المواقف التي اتخذها و يتخذها نحو الذات أو الآخـــــر أو الأشياء أو الأحــــداث و هذا سيزيده تميزا عن البقية في طريقة التفكير و الإحساس و الشعـــــور و السلوك ، بل و نجده في لحظة ما يتحوّل إلى مقنع يدعو الآخـــــــرين و يقودهم لاعتقاداته و أفكاره و اتجاهاته.

كيف يتشكّل الاتجــــاه ؟

مباشرة يمكن القول أن عملية التنشئة الاجتماعية و مؤسساتها هي التي تقوم بالدور الرائد في تكوين الاتجاهات و تشكيلها عند الفرد و عند الجماعة ، فالأسرة والروضة و المدرسة و وسائل الإعلام والمسجد والكتاب و حتى نمط التفاعل بين هذه المؤسسات الاجتماعية تعتبر جميعها بمثابة منشئات ومحددات أساسية للاتجاه النفسي و الاجتماعي ، كما يمكن التأكيد هنا على النمط الثقافي الذي يطبع

.

صناعة التنشئة الاجتماعية للاتجاه ، آخذا لونها و خصائصها وفقا للمعطيات السوسيو ثقافية المتراكمة في المجتمع الواحد .

إنّ الاتجاهات الاجتماعية تعمل على صياغة اتجاهات الفرد و أنساقه الدائمة المتعلقة بأحكامه السلبية أو الايجابية ، و كذلك عواطفه و انفعالاته و اتجاهاته بصدد بعض الأحداث الاجتماعية .

تجدر الإشارة إلى أن هناك محددات أخرى تساعد و بإلحاح في تكوين الاتجاه:

* أولاها المعطيات الإيديولوجية و الواقع الاقتصادي الاجتماعي ، إن على المستوى الإثني المحلي أو الإقليمي أو الدولي .

* ثانيها المبادرات الفردية و الإبداعات و التجارب الشخصية التي تترك في الفرد و الجماعة أثرا وتلفت الانتباه إليها ، الأمر الذي يحقق مع بعض الشخصيات و النماذج الاجتماعية عملية التوحد و تؤسس لمفهوم الأنمذجة أو النموذج .

قياس الاتجاه :

قد تلح بعض الأطروحات الأكاديمية في العلوم الاجتماعية عموما و في علم الاجتماع خصوصا الالتزام بدراسة " ما هو كائن " و بعد كشف الميكانيزمات التي تتحكم في صيرورة الظاهرة المدروسة وتشخيصها و تحليلها ، يقدمها الباحث في شكل دراسة "علمية موضوعية " للتنظيمات و الهيئات المسؤولة عن " القرار" تماما مثلما يسلم المشعل في التظاهرات الرياضية .

غير أنّ بعض الأوساط العلمية و الفنية ذات الطابع النفسي و الاجتماعي ، وهي أيضا ذات نزعة تطبيقية علاجية ـ نذكر منها ميادين الصحة النفسية و الفيزيولوجية و العلاقات العامة و الإعلام و الاتصال والسياسة و الاقتصاد و غيرها ـ ترى بأن الاكتفاء بدراسة " ما هو كائن " يعتبر خطوة أساسية ، لكن يجب أن تليها خطوة مهمة جدا تتعلق بتعديل السلوك الإنساني في بعديه الفردي و الجماعي ، و لعل موضوع قياس الاتجاه يتجلى في هذه النقطة بالذات التي تمثل السبب الحقيقي الذي يقف وراء فكرة القياس و الاختبار ، بحيث نجد أن هذه العملية ترمي إلى التنبؤ بالسلوك و "تلقي الأضواء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة ، وتزوّد الباحث بميادين تجريبية مختلفة و بذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه و تكوينه واستقراره و تحّوله و تطوره و تغيره البطيء المتدرج أو السريع المفاجئ .

فإذا أردنا أن نعدّل أو نغيّر اتجاهات جماعة ما نحو موضوع معين ، سيفيدنا حينئذ موضوع القياس .

إ نّ قياس الاتجاه يهدف إلى معرفة التأييد أو المعارضة و معرفة مـــدى ثبات الاتجاه و تغيره و أيضا معرفة شدّة الاتجاه و قوّته .

.

كيف تتم عملية تغيير الاتجاه أو تعديله ؟

إنّ القيم تمثل الإطـــار المرجعي للفـــرد و الجماعة ، فمن البديهي أن الاتجاه نحو أي موضوع كان ، لا يمكن أن يتكوّن في فراغ فهو يتأثر و لاشك بالإطـــار المرجعي للشخص المفعم بالقيم و المعايير والاعتــقـادات و المدركات .

على هذا الأساس ، يرى المهتمون و الخبراء أن تغيير الإطـــار المرجعي للفرد أو الجماعة يؤثر على الاتجاه أي إ ذا أردت أن تغيّر اتجـــاه شخص مـــا نـــحـو موضوع مـــا ، غيّـــر له القيمة نحو ذلك الموضوع سيتغير اتجاهــه نحوه ، فالمختصون يرون أنه لابد من التمييز بيـــن السلوك و الشخص الذي يقوم بهذا السلوك ومن جهة أخـــرى يرون بأن المصدر الأول للسلوك إ نما هو "القيمة" المؤسّسة من خـــلال البرمجة و التنشئة التي تلقـاها فـــي المؤسســـات الاجتماعية المختلفة : الأســـرة ـ المدرسة ـ جماعة الرفـاق ـ الجامع ـ وســـائل الإعلام وغيرها ، وهكذا يبدو واضحا أن تغيير القيمة معناه تغيير إدراك الواقع و هـــذا يؤدي إلى تغيير السلـــوك ، كمعالجة موضوع الإدمـــان أو التدخـين وغيرها من المواضيع أو الظواهر النفسية الاجتماعية .

قد تكون هناك طـــرق أخـــرى ، يمكن من خـــلالها تغيير أو تعديل الاتجاه النفسي الاجتماعي ، مثل :تغيير الجماعة المرجعية ، فإذا غيّر الفرد الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها وانتمى إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات مختلفة ، فإنّ مع مضي الوقت تصبح هناك فيه قابليـة لتعديل أو تغيير الاتجاهات الأولى ، فالطالب ذو الأصل الريفي مثلا .. والذي ينتقل إلى الجـــامعة في المدينة ، تتغير اتجاهاته السابقة تدريجيا حسب جماعته المرجعية الجديدة .

أيضا نجد أن التغيير في موضوع الاتجاه يؤدي إلى تعديل اتجاه الفرد أو الجماعة أو حتى تغيير المسافة بين الفرد و موضوع الاتجاه بإمكانه أيضا أن يؤثر و يعـــدل أو يغيّر في الاتجاه نحو الموضوع ، كأن يكون الفرد قريبا جـــدا من الموضوع .. فـــإذا غيّرنا له المسافة و أبعدناه قليلا قد تتسع نظرته وبالتالي إدراكه و تصبح لديه رؤية شـــاملة لجوانب قد يكون يجهلها من قبل ، و إذا كـــان بعيدا عن الموضوع أصـلا ، نحاول أن نقرّبه أكـــثر فيتحسّس الحقائق و يعيشها عن كثب ، هذا يجعله بالتأكـــيد يعدّل أو يغير من اتجاهه نحو هذا الموضوع نفسه [70]

إن التّغيير في الموقع أو في الموقف أو في المركز أو في الدور هـــو الآخـــر قد يؤدي إلى التأثير على الاتجاه ، فاتجاهات الابن تتغير حينما يصبح أبـــا مســـؤولا عن أسرته .

رؤية علاجية وهنا يمكن كذلك أن نعرّج على الأثر الـــذي تخلّفه و ســـائل الإقناع و الدعـــاية والمعلومات وأيضا الأحـــداث الهامة ، كما للتغير التكنولوجي تأثير واضـح علـــــى العلاقات بين الأفـــراد والجماعات و أنماط التفاعل الاجتماعي ، مما يؤثر على الاتجاهات و يعدّ لها أو يغيرها تماما .

.

إن الاتجاهات تنمو من خلال العملية التي تؤدي إلى إشباع الحاجات ، فالإنسان عندما يعالج مشاكله و عندما يحاول أن يشبع رغباته ، ينمي اتجاهاته في الوقت نفسه ، فمن المعروف أننا نكوّن اتجاهات ايجابية نحو الأشياء أو نحو الناس الذين يساعدوننا على إشباع حاجاتنا ، كما أننا نكوّن اتجاهات سلبية تجاه الأشخاص أو الأشياء التي تحول دون وصولنا إلى الاتجاهات المرغوبة ، واتجاهات الفرد تصبح ذات أهمية و قيمة مركزية بالنسبة له لأنه ينمي هذه الاتجاهات عندما يستجيب للمشاكل أو المواقف المتعددة في محاولات دائمة لإشباع حاجاته .

<u>التحديد الإجرائي لمفهوم الاتجاه</u> :

هو حالة من الاستعداد النفسي ، تنتظم من خلاله خبرة الشخص ، وتكون ذات تأثير توجيهي على استجابة الفرد نحو الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة و هو حالة من التأهب العصبي النفسي لأداء عمل معين .

الموقف :

هو العملية النفسية الاجتماعية التي يقوم فيها فرد معين بفحص و تقييم موقف بالذات ، و هي الطريقة التي يفسر بها شخص معين موضوعاً ما ، والمعنى الذي يكون في ذهنه عنها ، فهي تعتبر جزءاً من ثقافته و قيمه و معاييره الاجتماعية ، ومثل هذه الطريقة تكون واحدة عند الذين يشتركون في نفس الثقافة و الخبرات و القيم ، وقد استخدم هذا المصطلح " فلوريان زنانيكي " .

لقد كتب لهذا المصطلح الانتشار في علم الاجتماع و علم النفس الاجتماعي للإشارة إلى جانبين لنظرية الفعل الاجتماعي : أولا / المعنى الذي ينطوي عليه الموقف في نظر الفاعل ، و هنا بالذات تستخدم تصورات العلوم الاجتماعية في تحليل المعاني و الدوافع و الاتجاهات ، الثاني / البعد الأساسي للمعنى ثقافي الطابع ، وأي أنه عام و مشترك ، و ينتقل خلال عملية التنشئة الاجتماعية [49] ص 121

الكلمات التي قد تستخدم كمرادفات للموقف أو تحديد الموقف :

- " المعنى" عند فيبر
- " التوجيه " عند بارسونز
- " المعامل الإنساني " عند زنانيكي
- " التقدير الدينامي " عند ماكيفر

<u>التحديد الإجرائي لمفهوم الموقف</u> :

موقف الأسرة هو جملة الإدراكات و التصورات المشتركة ذات الطابع الثقافي الاجتماعي نحو فكرة أو شخص أو مؤسسة ما ، وتتبعها سلوكات محددة نحو نفس القضايا بعينها .

.

في معنى القيم :

ألمانيا هو البلد الذي أخذت فيه نظريات القيمة المكانة الأولـى ، وكـان هــذا حــوالي 1900 م [71] ، أما انجلترا و أمريكا فقد ظهر استخدام هذا المصطلح في 1910 م .

لقد أخذ مفهوم القيمة عــدة معـــاني ، فهو" لم يقتصر على المشكلات العامة ذات الطـــابع القومي (الوطني أو المحلي) أو الدولي فحسب ، بل نجده يتناول كذلك سلوك الأفـــراد ، والقيم في هذا المجال من الوسائل الهـــامة في التمييز بين أنمــاط حياة الأفـــراد و الجمـــاعات .. " [5] ص 16.

إن الحديث عن القيم يتغلغل في حيـــاة الناس أفـــرادا و جمـــاعات حيث ترتبط القيم عندهم بمعنى الحياة ذاتـــها ، لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بدوافع الســـلوك و بالآمـــال و الأهداف .

و على الرغم من أهمية القيم ، فقد ظل هـــذا الموضوع و لفترة طويلة بعيـــد عن اهتمام العلماء من الباحثين في ميادين الدراسات الاجتماعية و العلاقات الإنسانيـــــة بصفة عـــامة و ربما كان الســـر في هذا الإهمـــال... أن الفلسفات العقلية قد جعـــلت من دراستها عنصرا أســـاسيا في النسيج الفكري..

وفي هذا يقول 'جـــاندي jandy ' :

كـــان علماء الاجتماع حتى عهد قريب يعتقدون أن دراسة موضوع القيم من شأن الفلاسفة وحدهم ، ولذلك لم يعيروها أي اهتمام و تركوها للفلاسفة ' [5] 17 .

في الوقت الذي كان' هرتزلر hertzler' يقرر : " أن علماء الاقتصاد وحدهم ينفردون من بين العلماء الاجتماعيين بما أولوه من اهتمام جدير بالذكر بدراسة القيم " [5] ص 18.

لقد كان لاهتمام العـــلوم الاجتماعية بدراسة القيم ، أكـــبر الأثـــر في ترابط هذه العلوم أو على الأقـــل ترابط طائفة كبيرة منها أصبحت تعرف بعلوم القيمة و أصبحت من النظريات المعروفة المرتبطة بها نظرية القيمة ، التي تطلق على مجموعة المشاكـــل المشتركة بين طائفة علوم القيمة ، تلك العلوم التي تتضمن علم الأخـــلاق ، علم الجمـــال ، علم الاقتصاد ، علم السياسة ، الانثروبولوجيا و علم الاجتماع و نظرية المعرفة .

يتحدث الناس في بعض الأحـــيان عن القيمة بمعنى الفائدة أو المنفعة ، فهم يتحدثون عن قيمة الهواء و الماء و الغذاء والفيتامينات بالنسبة للصحة و النمو ، وقد يفيضون في الحديث عن قيمة الصـــلاة والصوم في ترويض النفس و السمو بـهـا .

وكثيرا ما تستعمل كلمة قيمة بمعنى القوّة الشرائية " كقيمة الذّهب " مثلا ، و في بعض الأحـــيان تستعمل الكلمة بمعنى القدر و المكانة كقولهم : "إنّ لهذا الشخص قيمة كبيرة عندي " ، وفي أحيان أخـــرى تدل الكلمة على الأهمية العاطفية ، كأن تقول : " هذه هدية من والدي رحمه الله ، فهي بالنسبة إليّ تمثل قيمة عظيمة " .

.

بعد ذلك دخـــل لفظ القيمة ضمن المصطلحات العلمية في دراسة الفلسفـــــة و الاقتصاد و الفن ، وكذاك في دراسة علم الاجتماع و علم النفس و الأنثروبولوجيا ، ففي رأي بعض العلماء أن اصطلاح " القيمة " مرادف لاصطلاح " نافع " أو " لائق " ، " وهناك من يقول أن القيم هي الأفـــكار الاعتقادية المتعلقة بفائدة كـــل شيء في المجتمع ، وقد تكون الفائدة صحة جسمية أو توقـــدا في الذكــــاء أو نشوة ولذة أو بسطة في الرزق أو حسن سمعة أو غير ذلك من المنافع الشخصية ".

هذا ومن العلماء من يعرّف القيمة بأنّها الخير و الشّر ، مثل "مــــور " وحتى " ببـــرpopper" فيرى أن القيمة بأوسع معانيها هي أي شيء خيرا أو شــــرا .

و يرى آخــــــرون أن القيمة هي السرور و السعادة ، كما أن بعضهم يؤكــــد أن القيمة هي الاهتمام ، أي الاهتمام بأي شيء فإنه إذا كان أي شيء موضوع اهتمام ، فإنه حتما يكتسب قيمة ورأى آخــــرون أنها الشعور باللذة و الألـــم وأن القيمة هي مجموعة التفضيلات " وأفعل التفضيل على حد قول الدكتور أحمد فـــؤاد الأهواني: إذا دخل في الكلام لا جـرم يدل على القيم أو بالأحرى يهتدي بهدي القيم في سلوكه" [5] ص 23 .

فكل فعل لكل فـــرد يمثل تفضيلا لمسلك على الآخـــر، والمسلك المختار هو الأحســــــن والأكثـــر قبولا ، والأكثـــر أهمية في نظر الفرد ، وطبقا لتقديره وإدراكه للظروف القائمة في التجربة أو الموقف فبالقياس إلى المسالك تعبّر القيم دائما عن خير أحكامه و أفضلها وأحسنها في العمل ... إنّ الفرد يستعمل قيمه طوال الوقت ، يستعملها كلما اختار مسلكــــــا أو كلما اتخذ قرارا يفضل فيه و به مسلكا معينا من بين عدة بدائل ، هذا ويرى "هرتزلرhertzler "أن القيم عبارة عن تقديرات لمعاني و أهمية الأشياء والأعمال والعلاقات اللازمة لإشباع حاجات الفرد الفسيولوجية و أيضا الاجتماعية .

القيم والاتجاهات :

يرى " سارجنة Sargent"أن الاتجاهات تدل على ميل سلوكي يتميز بشعور سار أو مؤلم في حين أن القيم تمثل الأمور التي تتجه نحوها رغباتنـــا و اتجاهاتنـــــا ، ويبدو أن كثيرا من علماء النفس على وجه الخصوص يرون أن ما يفرق بين القيم والاتجاه ، هو أن الأولى عـــامة و الثانية خاصة ، والواقع أن العلاقة وثيقة جـــــدا بينهما وفي هـذا يقول " بو جاردس Bogardus"أن كل اتجاه مصحوب بقيمة وان الاتجاه والقيمة جزءان لعملة واحدة ... ولا معنى لأحدهما دون الآخـــر ، فحياة الإنسان الحقّة خاضعة للاتجاهات و القيم معا ، وإذا كان الاتجاه اتجاه إقـــدام و قبول و رضا كانت القيمة التي تصــــاحبــه و ترتبط به قيمة إيجابية ، أما إذا كان اتجاه إحجـــــام و نفور و عدم قبول كانـــت القيمة السلبية [5] ص 24 .

.

من التعاريف و التفسيرات السابقة نجد أن القيمة تتضمن معاني كثيرة ، كالاهتمام أو الاعتقاد أو الرغبة أو السرور أو اللذة أو الإشباع أو النفع أو الاستحسان أو القبول أو الرفض أو المفاضلة والاختيار ذو الميل أو النفور وكل هذه المعانــــي تعبر عن عناصر شخصية ، بمعنى العنصر المشترك بينها هو العنصر التقديري الشخصي الذي يعتمد على الشعور الداخلي للشخص و على تأملاته الباطنية ومزاجه و ذوقه و هواه ، مما يجعل القيمة غير خاضعة للقياس ، وفي هذا يقول الدكتور الأهواني : القيم في صميمها إنسانية ، أما الموجودات فإنها كونية مستقلة عن الإنسان بعيدة عنه، كهذه الشجرة أو هذا القلم ، ومن هنا جاء الاختلاف العظيم بين القيم والموجودات الطبيعية، إذ تخضع الأخيرة للتحديد

ويمكن أن تقاس قياسا مضبوطا فيعرف طولها و عرضها و بذلك تصبح موضوعا للعلم ، أما القيم فلأنها إنسانية فهي غير محدودة و لا يمكن أن تقاس كما تقاس الكائنات الطبيعية.

التعريف السوسيولوجـــي للقيمة :

"القيمة هي الاعتقاد أن شيئا مـــا ، ذا قدرة على إشباع رغبة إنسانية و هي صفة الشيء التي تجعله ذا أهمية لفرد أو لجماعة، و القيمة على وجـــه التحديد حقيقة سيكولوجية ، وليست قابلة للقياس بأية وسيلة من وســـــائل القياس " [5] ص 26 .

القيم نسبية ... أو نسبية القيم :

ما دامت القيمة إنسانية شخصية تتوقف على الاعتقاد ، فلابد إذن أن تكون نسبية relative ، بمعنى أنها تختلف عن الشخص بالنسبة لحاجاته و رغباته و تربيته وظروفه، كما لابد أن تختلف أيضا من شخص إلى شخص و من زمن إلى زمن ومن مكان إلى مكان و من ثقافة إلى ثقافة ... فما يعتبر ذا قيمة إيجابية في ثقافة ما ، قد يعد ذا قيمة سلبية في ثقافة أخرى ، فالأخذ بالثأر مثـــلا عند بعض الثقافات ذو قيمة عالية ترتبـط بالشرف و الكرامة و العـــزة ، في حين هو في ثقافات أخـــرى ينظر إليه كجـــريمة ، تحط من شأن من يرتكبها و يعاقب .. و هكذا فالقيمة نسبية لا يمكن أن تفهم إلاّ في الإطار الثقافي الذي يعيش فيه الفرد و هي أيضا نسبية في الزمـــان و المكـــان .

القيم و التنشئة الاجتماعية :

يتعلم الفرد القيم عن طريق التنشئة الاجتماعية و مؤسساتها ، حيث يكتسبها و يتشربها و يستدخلها تدريجيا و يضيفها إلى أطـــره المرجعية للسلوك ، فحينما ينمو المـــرء و يتعرض للتجارب و الخبرات المختلفة يكتسب القيم، وهي بمثابة الموجهات الأساسية لسلوكه ، إن على مستوى الدوافع أو على مستوى الأهـــداف ، فهو يوظفها في حياته اليومية و في تعامله وفي تفاعله مـــع الآخـــرين، في الأسـرة

.

والمدرسة و الشارع و المصنع و الجامع ، و بهذا المعنى تصبح القيم هي المؤشر الذي يدلنا على ما ينبغي أن نفعل و ما ينبغي أن لا نفعل .

أثـــر التنشئة الاجتماعية على التقويم :

إن القيمة لفظ نطلقه ليدل على عملية تقويم يقوم بها الإنسان و تنتهي هذه العملية بإصدار حكم على شيء أو موضوع أو موقف ما، و هكذا فإن التقويم السلبي والتقويم الإيجابي للأشياء يتحدد على أســـاس إطار المرجع الذي يكونه الفرد ، و التنشئة الاجتماعية هي التي تؤدي إلى تكوين إطـــار مرجع معين ، فإذا نشأ الفرد في بيئة محافظة كان له إطـــار مرجع يختلف عن إطار المرجع للفرد الذي ينشأ في بيئة متحررة ، ولهـــذا تختلف النظرة للأشياء ، وهذا معناه أيضا أن الفرد في تقويمه للأشياء يتأثر بأوضاع معينة و معايير خاصة ترعاها الجماعة فيشعر نحوها بالالتزام حـتى و إن كانت تتعارض مـــع ميوله الشخصية أو رغباته هو أو حوافزه ، وقد يفعلها متصنعا .

في الواقع إنه ليس هناك إنسان يلبس ما يحب هو و لا يسلك سلوكا كما يحب هو و على النمط الذي يريد ، ولا يختار ما يحب على النمط الذي يحب ، وإنما هو في كل ذلك مقيد بأوضاع المجتمع و معاييره و أوامره و نواهيه ، حتى موضوع التمـيّز والاختيار و الفروق الفردية يكمن في هذه الأطـــر . عندئذ يمكن أن نعّرف القيمة على أنها الحكم الذي يصدره الإنسان علـى شيء ما مهتديا بمجموعة المبادئ و المعايير التي تضعها الجماعة التي يعيش فيهـــا والذي يحدد من خلالها المرغوب من السلوك أو الممنوع منه .

كما يمكن اعتبار أن القيمة هي تنظيم لحكم عقلي انفعالي يطلق على الأشخاص و الأشياء و المعاني ، وهي تمثل الميكانيزم الذي يوجه رغباتنا و اتجاهاتنا ... فهي مفهوم ضمني مجرّد ، في الغالب هو يعبر عن الإمتياز والفضل : كالقـوة و الثـــروة و النظافة و العلم و الإيمان[72] ص 110 ، ضمن الجماعة الواحدة أين يشترك الأفراد في مجموعة من القيم،حيث تنظم سلوكهم الاجتماعية و توجههم و تمنحهم الحكم والقرار نحو الأشخاص أو الأحـــداث ، ويطلق على هذا: " نظـــام القيم ".

هل للقيم مراتب ؟

إن القيم لا تتخذ مرتبة ثابتة جـــامدة بل ترتفع و تنخفض و تعلو وتهبط و تتبادل المراتب و الدرجات فيما بينها تبعا للظروف التي يعيشها الفرد و أحـــواله ورغباته و اهتماماته ... كما يتغير سلم القيم بالنسبة لتغير نظرة الشخص للحياة على العموم ، و بالنسبة لنموه و تطوره و نضجه الجسمي و العقلي والاجتماعي ، فقيم الفرد فـــــــي سنوات الطفولة المبكرة تختلف عن قيمه وهو مــــراهق عنها وهو شاب عنها وهو شيخ .

.

القيم وراء إدراكنا :

لأن القيمة مسألة إنسانية و شخصية و ليست شيئا مجــردا مستقلا في ذاته عن سلوك الشخص ، بل هي متغلغلة فيه ، لأنها تنبع من نفسه ومن رغباته لا من الأشياء الخارجية ، فالموجودات حيادية ، أي ليست في ذاتها خيّرة أو شرّيرة ، صحيحة أو خاطئة ، قبيحة أو جميلة ، وإنما هذه الأحــكام التي نصدرها عليها و هذه القيم التي ننسبها إليها منبثقة من واقع اهتمامنا بها واعتقادنا فيها ، ولقد عبّر " شكسبير "عن ذلك حين قــال على لسان " هملت" : "ليس هناك شيء طيب أو خبيث و لكن الظن يجعله كذلك ".

فلو أمعنا النظر في الأصـــنام و الأحجـــار و الحيوانات التي يعبدها بعض الأقـــوام و يقدّ سونها ، لوجدنا أن قدسيتها لا ترجع إلى صفاتها الذاتية بل إلى الاعتقاد في قوّتها و الإيمان بسيطرتها ، فالإنسان هو الذي يحمل القيمة و يخلعها على الأشياء.

فيما سبق ، تمت الإشارة إلى أهمية القيم بالنسبة للسلوك و لا بأس أن نعيد الفكرة في شكل هذا المخطط البسيط :

* قيمة ← اعتقاد و إدراك ← مشاعر و أحاسيس ← سلوك و أداء

* قيمـــــــــة ← اتجـــــــــاه ← دور اجتماعي

حسب هذا المخطط الذي يشير إلى تأثير القيمة على السلوك و على الـــدور فإنه يمكن القول أن المكونات الرئيسية للقيم هي كالآتي :

- المكوّن العقلي المعرفي : و تتم من خلاله عملية الإدراك
- المكوّن الانفعالي النفسي : ويتم من خلاله التقويم و التقدير
- المكوّن السلـــــوكي : و يتم من خلاله الفعل و الــــدور

.

1 - 6 - المقاربة النظرية للدراسة :

أي موقف منهجي إلاّ و يقف وراءه موقف نظري ، و كلما كان البحث موجه عن طريق نظرية كلما أسهمت نتائجه في نمو المعرفة ، و ما دام أن " النظرية هي عبارة عن إطار فكري يفسر مجموعة من الفروض العلمية ويصنفها في النسق العلمي" [73] ص 8، فإنها ستمد الباحث بمسالك الاستقصاء المناسبة لموضوع البحث ، و تساعده على ربط النتائج الجزئية و تفسير الفرضيات ضمن نسق علمي منظم ومنسجم [74]ص 94 .

لقد عمدنا في هذه الدراسة إلى :

1 - 6 - 1 - نظرية التنشئة الاجتماعية :

لقد استخدم مصطلح التنشئة الاجتماعية أساساً عند علماء النفس الاجتماعي و علماء الاجتماع وعلماء التربية والمتخصصين في دراسة نمو الأطفال ، فالأطفال تتضح قدراتهم و تنمو و تنضج من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يتيح لهم فرصة اكتساب السلوك الاجتماعي و ثقافة المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية و مؤسساتها المختلفة التي تتولى عملية نقل الإنجازات الثقافية للأجيال المتعاقبة [75] ص 13 ، و لهذا فالتنشئة الاجتماعية هي في الواقع عملية تعلم .

و يختلف العلماء فيما يتعلّق بالميكانيزمات التي تتحقق عن طريقها التنشئة الاجتماعية ، فبينما يرى البعض أنّ استدماج الطفل لثقافة المجتمع هو العنصر الأساسي للتنشئة الاجتماعية ، نجد بارسونز وشيلز يرويان أنّ الجانب الأساسي من الثقافة هو قيم المجتمع ، أمّا أصحاب الاتجاه التفاعلي الرمزي فيؤكدون على أهمية اللغة في عملية التنشئة الاجتماعية ، أي أنّ الطفل يصبح اجتماعياً حينما يكتسب القدرة على الاتصال بالآخرين و التأثير فيهم و التأثر بهم داخل الأسرة و الروضة و المدرسة و غيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية .

من جهته يُعرّف "نيوكومب NewComb" التنشئة بأنها : عمليات نمو وارتقاء اجتماعي، يتطور خلالها الأداء السلوكي للفرد (الطفل) ، وفقا لما يكتسبه من خبرات سارة أو مؤلمة، خلال تفاعله مع المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها.

ومادام أن المجتمع دائم التغير ، ومن جهة أخرى التعلم هو محور التنشئة ، فإن الطفل حينما ينتقل من البيت إلى الروضة ثم إلى المدرسة ، سيجد نفسه في إطار من الفعل التربوي و كذلك في نطاق تفاعل بين هذه المؤسسات و غيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، التي تضع الطفل أمام جملة من الأنماط السلوكية و القيم و المعارف ، و التي يجب أن تكون على قدر من التنسيق و التعاون و التبادل حتى تتحدد للطفل معالم المجتمع الذي يعيش فيه بصورة منسجمة و متكاملة و بالتالي تتحدد عنده المنطلقات والوسائل و تتوضح بالنسبة إليه الرؤية والغايات في إطار ثقافة مجتمعه و يحقق التكيف الاجتماعي ،

.

مما سينعكس إيجابيا على الدور الذي سيتكفل به في مرحلة النضج و الإنتاج ، بل ستتوسع أمامه دائرة الإبداع و سيساهم في التدخل الإنساني لإحداث تأثير و إضافة لجوانب الحياة الطبيعية و الاجتماعية .

وهنا يأتي دور الأم و الأب و المربية و المعلمون في المراحل التالية للروضة ، و غيرهم من الفاعلين التربويين من أجل التعليم و التربية و التنمية و تعزيز ما تم تعلمه في الأسرة و الروضة والمدرسة أو تصويب و تعديل السلوكات غير المرغوبة في النسق الاجتماعي الثقافي العام .

للتذكير فإن السنوات الخمس أو الست الأولى في حياة الطفل تعتبر أكثرها أهمية و خطورة ، حيث يدرّب الطفل فيها ليكتسب مهارة إنسانية بعد أخرى ، وتلك هي المهارات الجسمية و العقلية و النفسية والاجتماعية اللازمة لتدبير شؤون حياته ، وتنظيم علاقاته مع الآخرين ، و هذه المرحلة من العمر أساس بناء شخصية الطفل فيما بعد و أنه على أساسها تتحدد طبيعة هذا النمو و نوعه .

لذلك فإن الأسرة هي المجال الأول و الشامل لكل أنواع العوامل و العمليات الاجتماعية ، وفيها يتم نسج العلاقات الوجدانية التي تربط الفرد بالحياة الخارجية ، وتتحكم في التنشئة الأسرية عوامل منها :

ـ الاتجاهات الوالدية

ـ حجم الأسرة

ـ تركيب الأسرة

ـ الوضع الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة

و هنا يتضح دور الأسرة في تنشئة الطفل ، فالبيت يُعد هو العامل الوحيد للتربية المقصودة في مراحل الطفولة الأولى ، وهي التي تبدأ في تعليم الطفل اللغة و القدرة على التعبير و تهيؤه لاكتساب الخبرات ، وأهم ما يتعلمه الطفل في الأسرة خلال التنشئة الاجتماعية الفطام والمشي وكف العدوان على الآخر ، والالتزام بالعادات و طرق التصرف الملائمة و الآداب الاجتماعية و الأدوار وفق جنس الطفل ، وتغرس فيه القيم و الاتجاهات نحو المبادئ و العلم والسلطة و الدين و غيرها .

أما الروضة في أوسع معانيها هي المؤسسة التي تتكفل باستقبال الأطفال و رعايتهم لفترة محددة من اليوم ، و أغلب ما تكون أعمار هؤلاء بين الثالثة و الخامسة ، " وتتقاضى هذه المؤسسة مصروفات من الأسرة نظير رعاية الطفل جزءا من النهار إلاّ أنه في بعض الحالات الخاصة تعفى الأسر من كل أو من جزء هذه المصروفات حسب ما تقتضيه الظروف " [76] ص 172 .

من بين أهداف الروضة توفير الرعاية الصحية و النفسية و الاجتماعية للطفل ، و تعليم الصغار الحياة والعمل معاً ، وهي تتوسط الأسرة و المدرسة دون أن تحل محلهما ، و إنما هي تكمّل الخدمات التي يقدمها البيت و تحضر الطفل للمدرسة ، و قد استطاعت أن تقوم بدور واضح في مجال التنشئة الاجتماعية للطفل بما يغطي أي قصور في إمكانيات الأسرة ، كما أنها تُعوّد الطفل على النظام و العادات الصالحة و الانضباط ، و هي أيضا تتيح للأطفال فرصة اكتساب الخبرات الاجتماعية و العلمية .

.

و هكذا يمكن القول بأن الأسرة و الروضة مسئولتان عن التنشئة الاجتماعية للطفل ، من خلال تعليمه القواعد السليمة للتفاعلات الاجتماعية و الاتجاهات المشروعة ، وإذا سارت عملية التعليم في كل من الأسرة و الروضة في خط واحد لتأكيد نفس القيم و المعايير فإنه يحدث تثبيت لهما في بناء شخصية الطفل و يتمثّلها في أعماقه حتى لا يحدث تضاد و صراع ، وخاصة إذا كان هذا الفعل التربوي المشترك في نطاق تعاون أوسع حيث يتدعم و يتعزز بالجانب الديني و الإعلامي ، من أجل توازي الخطوط التي تسير عليها مؤسسات التنشئة الاجتماعية [77] ص 57 .

1 - 6 - 2 - نظرية التغير الاجتماعي :

لا شك أنّ التغير ظاهرة تشمل جميع المجتمعات البسيطة منها و المعقدة المنعزلة منها و المنفتحة ، بل ومهما بلغت ثقافة المجتمع من البساطة و تمسكه الشديد بطريقة حياته ، فإنه يتعرض للتغير جيلا بعد جيل ، وما ذلك إلاّ لأنّ أعضاءه دائبون على البحث عن أفكار وطرق جديدة يطبقونها في حياتهم ، وهذا يعني أنّه ما من مجتمع يظل ساكنا أو جامداً [78] ص39.

و يشير مصطلح التغير الاجتماعي إلى أوضاع جديدة تطرأ على البناء الاجتماعي و النظم والعادات وأدوات المجتمع نتيجة لتشريع أو قاعدة جديدة لضبط السلوك أو كنتاج لتغير إما في بناء فرعي معين أو جانب من جوانب الوجود الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية [43] ص413 ، لذلك فهو يحدث في البناء الاجتماعي في فترة زمنية ، ولكنه يتميّز في ذات الوقت بالاستمرارية النسبية و هو بالضرورة ظاهرة اجتماعية [79] ص 2.

أما عن نظريات التغير الاجتماعي ، فقد اهتم رواد علم الاجتماع الأوائل بالبحث عن تحديد عوامل التغير الاجتماعي و اتجاهاته و خاصة بعد الثورة الفرنسية ، كما كان البحث عن الديناميات الاجتماعية التي تكشف عن قوانين الحركة و التغير في المجتمعات ، و مع بداية القرن العشرين ابتعدت محاولات التنظير عن مجال علم الاجتماع ، لتتركز الجهود حول الدراسة الأكثر تفصيلاً لمجتمعات محلية خاصة أو مؤسسات اجتماعية مثل الأسرة و المدرسة ، وذلك باستخدام طرق علمية دقيقة للملاحظة و المسح والقياس ، ولم يصبح لموضوع التغير الاجتماعي نظرية واحدة ، واعتبر أنه ظرف عادي للمجتمع وأصبح التحليل السوسيولوجي للتغير الاجتماعي يتطلب الإجابة على التساؤلات الرئيسية التالية :

لماذا التغير ؟ ما هو الشيء الذي يتغير ؟ كيف يتغير ؟ ما هو اتجاه التغير ؟ ما هو معدّل التغير ؟ ما هي وتيرة التغير ؟ ما هي عوامل و قوانين التغير ؟

ملامح التغير في المجتمع المعاصر :

ـ لا يمكن عزل التغيرات من حيث الزمان أو المكان أي أنها تحدث في سلسلة متعاقبة و متصلة .

ـ يحدث التغير في أي مجتمع و أي ثقافة بوضوح و استمرار .

.

ـ النتائج المترتبة عن التغيرات تميل إلى الانتشار و التوسع .

ـ كل الأنساق والجوانب الوظيفية للمجتمع معرضة للتغير .

وما دام التغير الاجتماعي هو التحوّل الذي يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في تركيبه وبنائه أو في وظائفه ، فهذا يعني أنّ التغير الاجتماعي جزء من التغير الثقافي و الذي هو أوسع نطاقاً ، إذ يتناول جميع التغيرات التي تحدث في أي نوع من فروع الثقافة ، بما في ذلك التربية و الفنون و الفلسفة والتكنولوجيا كما يشمل صور وقوانين التغير الاجتماعي نفسه .

في هذا الإطار النظري وضعنا الدراسة ، خاصة و أنها تساهم في الكشف عن دينامية التغير الذي عرفه المجتمع الجزائري في كل أنساقه و لاسيما الأسرة و المؤسسة التربوية كالروضة و المدرسة ، فعلى مستوى الأسرة الجزائرية مثلا فرضت مجموعة من العوامل تغيّرات أساسية عليها و أثّرت على مختلف مظاهرها الاجتماعية ، و قد حاولت الكتابات السوسيولوجية التأكيد على فعالية هذه العوامل رغم اختلاف الباحثين حول إثبات أكثر العوامل الاجتماعية تأثيراً على باقي العوامل الأخرى : عامل الاحتلال ، عامل الهجرة ، عامل التصنيع ، العامل التكنولوجي و العامل الديموغرافي ... "لكن مهما يكن من اختلافات يمكن القول أنّ التغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري بصفة عامة و العائلة بصفة خاصّة لم يتم إخضاعها أو تعرضها في فترة واحدة لعامل واحد فقط من بين العوامل الأخرى للتغيير ، إنّما التغير الذي حدث ، كان في فترات متقطعة و مختلفة و ذلك بسبب تراكم و تداخل هذه العوامل في بعضها البعض والتي أثّرت على بناء المجتمع بدرجات متفاوتة ،لأنّ كل تغيّر يحدث في جزء من المجتمع إلاّ وظهر تأثيره على باقي الأجزاء الأخرى [80] ص 117.

الانتقال من طريقة الحياة التقليدية إلى طريقة جديدة في الحياة يعتبر نتيجة لأسباب و هو بدوره سبب لنتائج ، وهو واحد من العوامل المهمة في تغيّر المجتمع الجزائري و بالتالي الأسرة الجزائرية ، قد يسمى هذا العامل بالتحضر أو التمدن و هو تبني حياة المدنية في شكلها و أدواتها أو الانتقال إلى المدينة ، وإن كنت شخصياً أفضل المصطلح الثاني و هو التمدن الذي لا يعني بالضرورة معنى التحضر و لا يؤدي إليه دائماً ، حيث بإمكاننا شراء معظم وسائل التمدن و آلياته لكن لا يمكن أن يتسارع المجتمع بتحضّره بنفس سرعة تمدنه بل بدرجة أبطأ و تؤكد الشواهد لنا هذه الحقيقة عبر التاريخ .

<u>ماذا حدث للأسرة الجزائرية ؟</u>

يبدو أنّ الأسرة ذات النمط التقليدي ابتعدت تدريجياً عن وحدتها القرابية ، و تقلّص حجمها، كما لم تعد تهتم بتماسكها الجماعي ، بل شهدت تحرراً و انتشاراً أفقياً حتى لا أقول تفككاً لوحدة أفرادها ، الذين اكتسبوا امتيازات متعددة مكّنتهم من " الاستقرار" بالمدينة حيث الخدمات ، كالصحة ، التعليم بكامل أطواره ، العطل و المنح العائلية و النقل و غيرها من العوامل التي شجّعت الانتقال السكاني .

.

وكان من نتائج هذه التغيّرات تقلّص فكرة الأرض كمحور للحياة الاقتصادية و الاجتماعية وكمورد اقتصادي أساسي و عامل قوي في تماسك الأسرة و التخلي عن الكثير من مظاهر الأسرة الممتدة و بروز مفاهيم جديدة كان لها أثر على بنية الأسرة الجزائرية الحديثة ، حيث ظهرت الأسرة الزواجية أو النواة ذات النمط الحديث و التي تتكوّن من الزوج و الزوجة و الأبناء والتي تكون مستقلّة اقتصادياً عن الأسرة الأم ، و هذا ما انعكس على تغيير المكانة و الأدوار بالنسبة لكل فرد من الأسرة ولاسيما المرأة كأم أو زوجة أو بنت [81]ص76.

فالتحولات في المجالات العمرانية أو نوع الإقامة التي أصبحت فردية تضمّ الزوجين والأبناء غير المتزوجين فقط ، و المهنة التي أتاحت الفرصة لكلّ فرد من الأسرة تحقيق استقلاله الاقتصادي ، والانتقال من الملكية الجماعية إلى الملكية الفردية ، و اختفاء السلطة العائلية و ظهور الأنساق القانونية ، بل وتدخلت الدولة في حياة الفرد و شاركته وظائفه الاجتماعية كما اختفت الفروق بين الجنسين ، وكما اختفت بعض القيم التي كانت سائدة في الأسر التقليدية و ظهرت قيم أخرى تبدو أنّها أكثر تحرراً ، مثل اختيار شريك الحياة الذي أصبح يتم في الغالب و في المجالات الحضرية خاصة دون أي ضغط و بموافقة الطرفين ، ولم تعد صورة المرأة مرتبطة بالجنس أو بأنّها سيدة المنزل فقط ، فرغم أنّ المرأة تعتبر دائماً كامرأة بيت حتى و لو كانت تمارس عملاً مأجوراً خارج البيت [82]ص39، إلاّ أنّها أصبحت تعتبر دائما الآن في المجتمع الحضري شخصاً لها رأي في إدارة شؤونها الشخصية و المسكن الزوجي ، وتشارك بعملها المأجور في اغتناء ميزانية الأسرة .

إنّ تقلّص حجم الأسرة انعكس على وظائفها الاجتماعية ، إذ عمل على اختفاء بعضها ، وإسناد البعض الآخر إلى المؤسسات المتخصّصة ـ كروضة الأطفال ـ بعدما كانت الأسرة التقليدية تشرف بنفسها على كلّ نشاطاتها الاجتماعية دون وجودٍ لأيّ وسيط خارج وحدتها يتدخّل في نظامها .

لقد أدت الظروف والأوضاع المعاصرة، والانفجار السكاني في معظم الدول، إضافة إلى الزحف السكاني من الريف إلى المدينة،إلى ضيق المساكن وتجميعها في عمارات وأبنية ضخمة، الأمر الذي أدى إلى اضطرار الأسر للعيش في مساكن محدودة المساحة، في عمارات متقاربة ومتلاصقة تفتقر للفضاءات والمساحات المخصصة للعب الضروري في حياة الأطفال، الذين يميلون طبيعيا إلى الحركة التي يجب أن تتوفر على شرطي الحرية والأمان.

إضافة إلى ذلك ، فإن الأسر غالبا ما لا تسمح لأطفالها اللعب داخل البيوت ، نظرا لتعبئتها بالأثاث والأدوات و الأجهزة المنزلية ، وطبعا هذا الحرص على سلامة الأثاث ونظافته وترتيبه يكبل حركة الطفل ويمنعه من التصرف بحرية، بل يثير الضيق والتوتر والانقباض والشعور بالنقص والحرمان لدى الطفل [83]ص60.

.

حتى ظروف المدينة المعاصرة جعلت خروج الطفل بمفرده من البيت مجازفة غير مأمونة العواقب، فالبيئة خارج البيت صاخبة وخطيرة، والشوارع مزدحمة بوسائل النقل والمواصلات، كما أن عوامل إغراء الطفل متوفرة، إضافة إلى أن الوالدين من الصعب إيجاد الإمكانيات المناسبة من زمان ومكان ما يكفي لإشباع حاجة الطفل إلى الانطلاق والحركة خارج المنزل[84] ص 77، لذلك فإن إيجاد مؤسسات لرعاية الطفل وتربيته يصبح أمرا ضروريا هاما وملحا .

1 - 6 - 3 - النظرية البنيوية الوظيفية :

مبادئ هذا الاتجاه النظري :

أ ـ ينظر لكلّ مجتمع على أنه نسق واحد

ب ـ إن كلّ جزء في النسق يتأثر ببقية الأجزاء الأخرى ، لذلك فإنّ التغير في واحد من الأجزاء يحدث تغيرات في الأجزاء الأخرى .

ج ـ النسق في حالة من التوازن و الاستمرار .

كما يراعي الاتجاه البناء الوظيفي في دراسة لأي نسق اجتماعي ما تقوم به الوحدة البنائية داخل النسق من أجل تدعيم استمراره و بقاء النسق الاجتماعي ككل .

على أساس المبادئ المعرفية لهذا الاتجاه النظري ، معظم الأنماط الاجتماعية وجدت لتحافظ على تكامل النسق الاجتماعي وتوازنه ، وإنّ النمط الاجتماعي يمكن تفسيره عن طريق تأثيراته أو نتائجه داخل النسق الاجتماعي وهذه التأثيرات ضرورية لتحقيق النسق لوظائفه الاجتماعية الأساسية [85] ص 128.

مادام أن الأسرة و الروضة والمدرسة هي بنيات أو أنساق اجتماعية تمارس وظائف أساسية ضمن التنشئة الاجتماعية ، فإن الطفل يتنقل بينها و يتفاعل معها و هو جزء منها ، و هو المقصود بالفعل التربوي من خلال هذه الأنساق ، و من خلال المراكز المختلفة : الأم ـ الأب ـ المربية و المعلمة ـ المختص التربوي ـ الأخصائي النفساني ـ الأخصائي الاجتماعي و هكذا .

حيث يتضمن مفهوم الوظيفة عند تالكوت بارسونز فكرة الصفات النسقية للمجتمع و لأجزائه المكونة ، وهو يريد أن يوضح كيف أن شبكة من الأنساق الفرعية المتشابكة تعمل ن بحيث تشبع كل منها حاجات الأخرى [86]ص293 ، على هذا الأساس هناك ثلاثة أنساق تحليلية وهي النسق الاجتماعي والنسق الثقافي و نسق الشخصية ، لذا فالفعل يحلل إلى رغبات و أفكار وقيم و معايير .

ومن أهم ما أسهم به بارسونز أيضا ذلك التحليل البنائي الوظيفي الذي يتطلب معالجة منظمة للأدوار ومراكز الفاعلين في موقف اجتماعي ، بالإضافة إلى معالجة النظم الاجتماعية و يشير المركز إلى مكان الفاعل في نسق العلاقات الاجتماعية و ينظر إليه باعتباره بناء ، والدور هو الوجه الديناميكي للمركز

.

حيث يشير إلى سلوك الفاعل في علاقاته بالآخرين إذا نظرنا إليه من وجهة أهميته الوظيفية للنسق الاجتماعي .

و يتكامل كل من المنظور البنائي و المنظور الوظيفي من حيث تأكيدهما على النزعة الموضوعية في تناول المجتمع و تفسير ظواهره و تحليل أنساقه الفرعية بما فيها النسق التربوي ، وهذا المنظور يشير إلى فهمنا للأنساق التربوية يتحدد من خلال فهم علاقة تلك الأنساق البنائية بالمجتمع و مدى أداء النسق التربوي لوظيفته بالنسبة للمجتمع و عناصره الأخرى [87]ص170 .

إنّ موضوع الأسرة مثلاً شكّل أهم القضايا التي انصبّ اهتمام البنيويين الوظيفيين حولها ، إذ تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات انتشاراً في دراسة الأسرة و خاصة إذا كان التركيز منصباً على معرفة كيف ترتبط الأسرة بغيرها من المؤسسات الموجودة في المجتمع [88]ص33 .

فالأسرة في ارتباطها مع بعضها البعض عن طريق التفاعل و التساند الوظيفي مع الاهتمام بكل جزء وعنصر في النسق باعتباره مؤديا لوظيفة معينة في النسق الكلي أو معوقا له ، كذلك الاهتمام يتجه إلى تناول العمليات الداخلية في الأسرة و العلاقات التي تربط بين النسق الأسري و الأنساق الخارجية ،

وتسعى الوظيفية إلى :

ـ توضيح الأدوار و وظائف الأسرة سواء منها الظاهرية و الباطنية .

ـ إيضاح تلك العلاقات الناجمة عن حدوث هذه الوظائف

ـ فهم تأثيرات هذه الوظائف على الوظائف الناتجة عن الوحدات البنائية الأخرى

ـ كما تسعى الوظيفية إلى تحليل التفاعل الناجم ما بين العناصر المكونة للأسرة .

لذلك عند دراسة الأسرة وفقاً للمدخل البنائي الوظيفي نجد التركيز على ثلاثة أنواع من الوظائف :

ـ وظائف الأنساق الفرعية داخل الأسرة بالنسبة للأسرة ككل أو بالنسبة لبعضها البعض

ـ وظائف الأسرة بالنسبة لأفرادها باعتبارهم أعضاء فيها .

ـ وظائف الأسرة بالنسبة للمجتمع .

إن الوظيفية كاتجاه يركّز تناوله للأسرة على :

أ ـ العلاقة بين الأسرة و الوحدات الاجتماعية الأخرى

ب ـ العلاقة بين الأسرة و بين الأنساق الفرعية الأخرى المتضمنة فيها

ج ـ العلاقة بين الأسرة و الشخصية .

وهناك من يقسّم الوظيفيين الدارسين للأسرة إلى اتجاهين هما :

.

اتجاه التحليل الوظيفي على مستوى الوحدات الكبرى و الذي بالنسبة إليه تعتبر الأسرة كعنصر أو مؤسسة داخل المجتمع الكبير ، أما الاتجاه الثاني فيركز على العلاقة المتداخلة بين الأسرة و البيئة المحيطة بها و ينظر إلى الأسرة على أنها كيان أو مؤسسة عرضة دائماً بالبيئة الخارجية [89]ص75 .

من ناحية أخرى ، اعتبر البنيويون الوظيفيون أن الروضة مؤسسة يتم عن طريقها تدريب الأفراد العاملين فيها ليكونوا مهيئين دافعيا و فنيا لتأدية أدوارهم ، و ينظر بارسونز الوظيفة المهنية للمؤسسات التربوية كالروضة على أنها مؤسسة تقوم بمهمة تخصص القوى العاملة ، باعتبارها تنظيم يقوم بعملية الاختيار و تدريب للصغار أي للأدوار المتخصصة للمرحلة الرائدة من حياة الفرد ، أما المربية فهي ملزمة في مجال ممارستها و أدائها لدورها كما يجب داخل الروضة ، من خلال ما توفره من وسائل وإمكانيات لإنجاز الخدمة .

1 - 6 - 4 - التفاعلية الرمزية :

قد يتلاءم موضوع البحث أيضا مع نظرية عالم الاجتماع الأمريكي " جورج هربت ميد " و هو من جامعة شيكاغو و هذه النظرية هي التفاعلية الرمزية ، وهي نظرية تستند إلى مجموعة المفاهيم الأساسية و هي الرموز و المعاني ، والتوقعات و السلوك و الأدوار و التفاعل ، فالاتجاه التفاعلي يهتم بدراسة الحياة الاجتماعية و الثقافية اليومية و علاقات التفاعل بين الأفراد ، من وجهة نظر الأفراد أنفسهم و ليس كما هو مسلم به [90].

إن نظرية التفاعلية الرمزية تدعو إلى استقصاء الأفعال المحسوسة للأشخاص مع التركيز على أهمية المعاني و تعريفات المواقف و الدلالات و الرموز و التغيرات ، وذلك لأن التفاعل بين الأفراد في إطار هذه النظرية يتم عن طريق استخدام الرموز و تفسيرها و التحقق من أفعال الآخرين وتعتمد هذه النظرية على مفاهيم أساسية تتضمن : التفاعل ، الفعل الاجتماعي ، الدور و المركز ، الذات الاجتماعية والمفهوم الذاتي ، الجماعة المرجعية و تقلد الأدوار [91]ص249 .

و في إطار المفاهيم السابقة جاءت الدراسة التي بين أيدينا تبحث في المطلب الذي تحدده الأسرة الجزائرية تجاه روضة الأطفال ، والذي من خلاله يتشكل الموقف نحو هذه المؤسسة التربوية ، وطبعاً وفق دراسة متغيرات أساسية والتي يكون تأثيرها مباشر على الظاهرة المدروسة : طبيعة التفاعل بين الزوجين و طبيعة التفاعل بينهما و الأطفال ، نمط تربية الطفل المحدد من طرف الوالدين ، وفي المقابل طبيعة الروضة و منهاجها و أهدافها وكذلك تكوين المربية و تأهيلها و علاقاتها مع الأطفال و مع مثيلاتها و مع الأسرة ، لتصل الدراسة في النهاية إلى نقطة البحث في طبيعة التفاعل بين مؤسسة الأسرة ومؤسسة الروضة ، وأيضاً طبيعة العلاقة التفاعلية بينهما و مؤسسة المدرسة الابتدائية .

.

1 - 7 - الدراسات السابقة :

دراسات أجنبية :

1ـ دراسة توليسيس (Tolicic): **مدى تأثير مدارس الرياض على تقدم الأطفال بنجاح في المراحل الدراسية التي تليها** ـ 1967 .

هدف الدراسة :

معرفة دور الرياض في تفوق الأطفال الملتحقين بها في أداء الواجبات المدرسية ، و النمو اللغوي والتفاعل الإيجابي داخل المدرسة .

عينة الدراسة :

اشتملت الدراسة على 320 طفلا نصفهم من الذكور و النصف الآخر من الإناث ، وهم من مدينة واحدة و في مرحلة مماثلة من العمر ، وينتمون إلى والدين على قسط وافر من التعليم .

من نتائج الدراسة :

ـ مجموعة الأطفال الذين التحقوا بالرياض تفوقت في أداء الواجبات المدرسية .

ـ الأطفال الذين التحقوا بالروضة كانوا أكثر ثراء من الناحية اللغوية

ـ اتضح أن أطفال هذه المجموعة كانوا أكثر طموحا نحو تأكيد الذات .

2ـ دراسة كارل كوستاف ستوكات (Karl- Gustav Stukat) : **تأثير مدارس الرياض على نمو الأطفال** - 1969

هدف الدراسة :

ـ المقارنة بين فريقين متماثلين من الأطفال ، حيث يمثّل الفريق الأول المجموعة التي التحقت بمدارس رياض الأطفال ، ويمثل الفريق الثاني المجموعة التي لم تلتحق بالرياض حتى السن المحددة لدخول المدرسة الابتدائية ، وذلك من أجل تبيان ما يلي :

- تبيان أثر الرياض على النمو العقلي للطفل من خلال قياس الحصيلة اللغوية و القدرة على التعبير
- تبيان أثر الرياض على النمو الجسمي من خلال قياس الطول و الوزن و الحالة الصحية
- تبيان أثر الرياض على النمو الاجتماعي من خلال قياس درجة اعتماد الطفل على نفسه .

من نتائج الدراسة :

ـ تفوق الأطفال الذين التحقوا بالرياض في النمو العقلي

ـ تميز هؤلاء الأطفال من ناحية النمو الجسمي ، إلاّ أنهم كانوا أكثر عرضة للإصابة بالأمراض المعدية

ـ تفوق هؤلاء الأطفال في النمو الاجتماعي

ـ تفوق هؤلاء الأطفال في المهارات العملية ، وفي أعمل البناء و التركيب .

.

3 ـ دراسة هرتز راشال : **أثر نموذج التعلم في غرفة الصف على السلوك التعاوني في المدرسة الابتدائية** - 1980 .

إشكالية الدراسة :

ـ هل يتأثر السلوك التعاوني للأطفال فيما لو تعلموا بطريقة لعب الأدوار و طريقة اللعب التعاوني أو إذا تعلموا بالطريقة التقليدية ؟

ـ هل تنتقل الخبرة الاجتماعية التي اكتسبها الأطفال ضمن المجموعة التجريبية لتشمل التفاعل التعاوني مع أفراد المجموعة الضابطة ؟

دراسات عربية مختارة :

4ـ دراسة نجاح رمضان محرز : **العوامل المؤثرة في إدخال الآباء أطفالهم في رياض الأطفال** ـ دراسة ميدانية في مدينة دمشق و ريفها ـ رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية ـ إشراف عدنان الأحمد ـ جامعة دمشق ـ كلية التربية ـ قسم التربية المقارنة ـ 1999 .

مشكلة البحث :

ما هي العوامل المؤثرة في قرار الآباء بإدخال أطفالهم رياض الأطفال ؟

أهداف البحث :

ـ رصد واقع رياض الأطفال في سوريا

ـ تقصي العوامل المساعدة و المعيقة لإدخال الآباء أطفالهم رياض الأطفال من حيث دراسة اتجاهات الأسرة نحو الروضة أو العوامل الاجتماعية و الاقتصادية للأسرة أو وضعية الروضة نفسها إدارة و بناء ومربية و منهاجا .

فرضيات البحث :

توزعت الفرضيات 12 على أربع محاور وفق الأبعاد و المؤشرات التالية :

البيئة ، دخل الأسرة ، المستوى التعليمي ، عدد أولاد الأسر ، متغير الجنس و الخدمات التي تقدمها الرياض .

منهج البحث و أدواته :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي و المنهج المقارن ، أما فيما يخص أدوات التقصي فتمثّلت في استبانة (استمارة) وجهت إلى الآباء و الأمهات الذين أرسلوا أطفالهم إلى رياض الأطفال و الذين لم يرسلوا أطفالهم إليها .

.

عينة البحث :

بلغ مجموع أفراد عينة البحث في الريف و المدينة 1500 أب و أم موزعين على مجموعتين :

أ ـ مجموعة شملت الأسر التي أرسلوا أطفالهم إلى الروضة / 599 فرد من المدينة 401 من الريف

ب ـ مجموعة شملت الأسر التي لم ترسل أطفالها إلى الروضة / 500 فرد من الريف و المدينة .

5 ــ دراسة رانية رياض صاصيلا : **فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار و أثره في اكتساب الأطفال خبرات علمية** ـ دراسة شبه تجريبية للحصول على درجة الدكتوراه في التربية ــ إشراف أحمد على الكنعان ـ جامعة دمشق ـ كلية التربية ـ قسم المناهج و أصول التدريس ـ 2001 / 2002 .

سؤال البحث :

ما مدى فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار ، وأثره في إكساب أطفال الروضة خبرات علمية ؟

المفهوم :

لعب الأدوار و يسمى أيضاً اللعب الإيهامي أو السوسيودراما

أهداف البحث :

ــ بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لاكتساب الكفايات اللازمة لطريقة لعب الأدوار

ــ قياس فعالية البرنامج المقترح في اكتساب المعلمات لتلك الكفايات الأساسية

ــ قياس مدى اكتساب أطفال الروضة للخبرات العلمية من قبل المعلمات اللاتي تدربن على البرنامج المقترح .

فرضيات البحث :

تضمنت الدراسة 4 فرضيات أساسية ، حيث جاء من متغيراتها ذات الأبعاد و المؤشرات التالية : البرنامج التدريبي ، درجات أداء المربية بعد خضوعها للبرنامج و مستوى حد الأداء الجيد ...

منهج البحث و أدواته :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال اختبارات قبلية و بعدية خاصة بالأطفال ومجموعة من القياسات و الاختبارات الخاصة بالمربيات .

من النتائج العامة للدراسة :

ــ عدم معرفة معظم مربيات رياض الأطفال بأشكال التمثيل التربوي

ــ يقدر مستوى كفاية المربيات في مجال التخطيط بتقدير متوسط .

ــ يقدر مستوى كفاية المربيات في مجال التنفيذ بتقدير متوسط .

.

ـ يقدر مستوى كفاية المربيات في مجال التقويم بتقدير ضعيف .

ـ قلة الإعداد قبل الخدمة و في أثناء الخدمة حال دون قيام المربية بدورها التربوي .

ـ تشكو معظم المربيات من قلة الحوافز المادية و المعنوية مما ينعكس بالسلب على الاشتراك في الدورات التدريبية و يعيق تطوير كفايتهن .

6 ـ دراسة نبيلة الشوربجي : **دور الحضانة من الناحية النفسية و الاجتماعية** ، دراسة ميدانية ـ رسالة لنيل الماجستير ـ إشراف محمد خليفة بركات ـ معهد الدراسات العليا للطفولة ـ قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ـ جامعة عين شمس ـ 1994/1993 .

سؤال الدراسة :

ما مدى فاعلية برنامج التدخل المهني للأخصائي الاجتماعي في دور الحضانة النهارية لتحقيق الهدف ؟

المفهوم :

التدخل المهني هو مجموعة الأساليب المهنية التي تقوم بها الأخصائي الاجتماعي أثناء قيامه بتطبيق برنامج مُعدّ لدار الحضانة .

أهداف الدراسة :

ـ محاولة إثبات أن التدخل المهني في مجال دور الحضانة يؤدي إلى زيادة معدل النضج الاجتماعي لطفل الحضانة .

ـ المساهمة في تطوير الممارسة العملية لمهنة الخدمة الاجتماعية في مجال دور الحضانة

ـ محاولة إيجاد دور للأخصائي الاجتماعي الذي يعمل بدور الحضانة النهارية .

حدود الدراسة :

المجال المكاني للدراسة هو دار حضانة السيدة خديجة بجمعية تنمية المجتمع (بمصر الجديدة)

المجال الزمني للدراسة هو يتمثل في عينة الدراسة وهي 24 طفل بين 3 و 5 ، نصفها مجموعة تجريبية و أخرى مجموعة ضابطة بالإضافة إلى 24 أم عاملة وهن أمهات الأطفال المذكورين سابقا، وكذلك 6 مربيات و 1 أخصائي اجتماعي .

فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة : التدخل المهني باستخدام البرنامج في دور الحضانة يزيد من معدل النضج الاجتماعي للطفل .

الفرضية الأولى : ممارسة الأطفال لبرنامج التدخل المهني في وجود الأخصائية الاجتماعية يصحبه تحسن في النضج الاجتماعي لطفل الحضانة .

.

الفرضية الثانية : تقوية العلاقة بين الأخصائية الاجتماعية و أسرة الطفل يصحبه تحسن في النضج الاجتماعي لطفل الحضانة .

منهج الدراسة و أدواته :

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي وفق تطبيق استمارات المقابلة و التحليل الإحصائي لمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي و كذلك مجموعة من الاختبارات بالإضافة إلى الملاحظة بالمعايشة .

من نتائج الدراسة :

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النضج الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التجريبية قبل تقويم البرنامج و بعده .

ـ توجد فروق دالة إحصائياً بين أطفال المجموعة التجريبية و أطفال المجموعة الضابطة في النضج الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق .

7 ـ دراسة ضياء ميا **: رياض الأطفال في القطر العربي السوري** ، مشكلاتها ، أسسها ـ 1978

أهداف الدراسة :

هدفت الباحثة من هذه الدراسة التعرف إلى رياض الأطفال في سوريا ، من حيث التطور الكمي و النوعي ، و الأسس التي تقوم عليها هذه الرياض و الفلسفة التي تتبناها ، و مدى تحقيقها للأهداف العامة الموضوعة لها ، و المشكلات التي تعاني منها .

عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على :

ـ رياض الأطفال في مدينة دمشق

ـ رياض الأطفال في ريف دمشق

ـ رياض الأطفال في مدينة حمص و ريفها

ـ رياض الأطفال في مدينة درعا

بعض نتائج الدراسة :

ـ أعداد الرياض الخاصة و العامة لا تتناسب و أعداد الأطفال في هذا العمر

ـ تجمع معظم رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص في المدن و في الأحياء الغنية ، إضافة إلى أن مباني هذه الرياض قديمة وغير مستوفية للشروط الصحية .

ـ اهتمام رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص بالناحية التعليمية أكثر من الناحية التربوية ، حيث يقاس نجاحها بمقدار ما تزود الطفل من معلومات .

.

ـ بلغت نسبة أبناء المثقفين من ذوي الدخل المرتفع 28% من أولياء أطفال المدارس الخاصة ، في حين كان أكثر أولياء أطفال الرياض التابعة للاتحاد العام النسائي و نقابة المعلمين من ذوي الدخل المحدود و الموظفين .

ـ لم تبلغ نسبة الأمهات الموظفات 30% مما يؤكد وجود ضرورات أخرى لافتتاح الرياض .

ـ بلغت نسبة أطفال الرياض من الذين يقيمون في شقة أو مع أسر أخرى 100% و هذا يكفي ليكون السبب الأول و الأهم لافتتاح الرياض في المدينة و إرسال الأطفال إليها .

ـ 45% منهم وجدوا أن فوائد الروضة هي تعليم الطفل القراءة و الكتابة و الحساب

ـ 33 % منهم وجدوا أن فوائد الروضة هي تعويد الطفل عادات اجتماعية حسنة .

ـ 85 % منهم أكدوا على ضرورة الرياض للأسباب التالية مرتبة حسب تكرار تفضيلها :

أ ـ تهيئة الطفل لدخول المرحلة الابتدائية

ب ـ مساعدة المرأة العاملة

ج ـ المساهمة في توجيه نمو الطفل من جميع النواحي

هـ ـ صرف الطفل عن المنزل فترة من الزمن .

8ـ دراسة كاميليا عبد الغني الهراس : **مقارنة المستوى التحصيلي و التكيف عند أطفال التحقوا بالحضانة و أطفال لم يلتحقوا بها في مصر** - 1977 .

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى مقارنة المستوى التحصيلي و التكيف الاجتماعي لأطفال التحقوا بالحضانة و أطفال لم يلتحقوا بها

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة مجموعة تجريبية مؤلفة من 90 طفلاً التحقوا بالحضانة قبل الصف الأول الابتدائي و 90 طفلا التحقوا بالصف الأول الابتدائي مباشرة دون المرور برياض الأطفال و موزعين بالتساوي بين الذكور و الإناث

من نتائج الدراسة :

ـ كانت الحصيلة اللغوية للأطفال الملتحقين بالحضانة قبل دخولهم المدرسة الابتدائية أكثر من الأطفال الذين لم يلتحقوا بها .

ـ الأطفال الذين التحقوا بالحضانة قبل دخولهم المدرسة أفضل تحصيلاً في مادة الرياضيات

ـ كان مستوى التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الذين التحقوا بالحضانة أعلى من أقرانهم الذين لم يلتحقوا بها

.

9ـ دراسة جوزال عبد الرحيم و آخرون : **<u>واقع رياض الأطفال في الوطن العربي</u>** ، دراسة تحليلية عن واقع رياض الأطفال في الوطن العربي ـ المجلس العربي للطفولة و التنمية ـ 1989 .

<u>هدف الدراسة</u> :

التعرف على وضع رياض الأطفال بالوطن العربي من حيث التشريعات و الميزانية و التبعية و الهيكل الوظيفي و عدد الأطفال الملتحقين و المناهج و الطرائق المطبقة بها .

<u>عينة الدراسة</u> :

كان من المقرر أن تشمل الدراسة جميع الأقطار العربية دون استثناء ، لكن بلغ العدد الفعلي لعينة الدراسة 18 دولة عربية .

<u>بعض نتائج الدراسة</u> :

ـ من حيث المناهج ، اتفقت معظم البلدان على أن المنهاج الذي تقرره الجهات الرسمية عبارة عن منهاج أنشطة ، لا علاقة له بالمهارات المدرسية

ـ هناك تباين ملحوظ في المستوى التعليمي للمعلمات بين الأقطار العربية

ـ عدم توافر المعلمات المتخصصات ، وقلة الدورات التدريبية في أثناء الخدمة

ـ اختلافات على مستوى المناهج و التشريعات و النظم داخل الرياض

ـ لا يحظى الريف بالقدر نفسه الذي تحظى به المدن من حيث عدد رياض الأطفال .

10ـ دراسة عبد الخالق ، وفاء محمد كمال : **<u>النشاط اللعبى محدد لنمو شخصية ما قبل المرحلة الابتدائي</u>** ـ جامعة حلوان ـ 1990 .

<u>هدف الدراسة</u> :

دراسة أثر اللعب كنشاط مسؤول عن نمو شخصية الطفل

<u>عينة الدراسة</u> :

عدد أفراد العينة 23 طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة و الخامسة

<u>من نتائج الدراسة</u> :

ـ إن الأطفال في العينة يقومون أثناء اللعب بنشاطات و أفعال يرفضون القيام بها في الحياة العادية بسبب العناد أو الخوف أو نتيجة لأساليب التنشئة الاجتماعية .

ـ يتخلى نشاط اللعب عن دوره كنشاط مهيمن عند بداية المرحلة الابتدائية ليحل محله النشاط التعليمي المقصود .

.

<u>دراسات جزائرية مختارة :</u>

11ـ دراسة بوشينة (سعيد) : **<u>التربية التحضيرية في الجزائر و اقع و آفاق</u>** ، أطروحة دكتوراه في علوم التربية ، إشراف محمود بوسنة ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم النفس و علوم التربية والأرطفونيا ، جامعة الجزائر، 2008 .

<u>من تساؤلات البحث</u> :

ـ ما مكانة التربية التحضيرية و ما أهدافها و مدتها في النصوص التشريعية و التنظيمية ؟

ـ هل الحجرات التربوية المتوافرة تستوعب كل الأطفال الذين هم في سن الخامسة من العمر ؟ و ما تأثير ذلك على مبدأ تكافؤ الفرص ؟

ـ ما مدى استفادة المعلمين في أقسام التربية التحضيرية من عمليات التكوين المنظمة ؟ و ما حاجاتهم الحقيقية للتكوين ؟

<u>من أهداف الدراسة</u> :

ـ تتبع نشأة التربية التحضيرية و تطورها في الجزائر

ـ تشخيص و تحليل واقع التربية التحضيرية من حيث : المنهاج ـ التأطير و التكوين ـ التشريع والهياكل

ـ بناء مقياس للكفاءات الأساسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية التحضيرية .

منهج الدراسة و أدواته :

ـ اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي ، أما الأدوات فقد استخدم الملاحظة و تحليل المضمون والاستبيان .

<u>عينة الدراسة</u> :

إضافة إلى تحليل الوثائق التشريعية و التنظيمية فقد توجه الباحث إلى تطبيق الاستبيان على 100معلم في أقسام التربية التحضيرية لـ 10 مقاطعات تفتيشية بولاية الجزائر ، و 143مفتش التعليم الابتدائي في كل من الجزائر و بومرداس و تيبازة.

<u>من النتائج الأساسية للدراسة</u> :

ـ يؤكد الباحث أن تكوين و تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو تحد يأتي على رأس التحديات الأخرى ، ويجب أن يحظى بالاهتمام الأكبر من خلال وضع الخطط التكوينية و تشديد الرقابة الميدانية .

.

12 ـ دراسة بن عاشور (الزهرة) : **إلحاق الطفل برياض الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية وعلاقته بالمستوى الثقافي و الاجتماعي للوالدين** ، دراسة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي ، جامعة البليدة ، 2005 .

تساؤلا ت الدراسة :

ـ من هي الأسرالتي تلحق أطفالها برياض الأطفال في سن ما قبل التمدرس ؟

ـ ما هو الغرض من وراء إرسال الأطفال من طرف أسرهم لرياض الأطفال ؟ و ماهي الوسائل المسخرة لهذا الغرض ؟

ـ هل للمستوى الثقافي للوالدين علاقة بإرسال أبنائهم إلى رياض الأطفال ؟

من نتائج الدراسة :

ـ تعتبر الأسر الروضة ضرورة اجتماعية أكثر منها تربوية خاصة بالنسبة للأسر أين تكون الأمهات عاملات .

ـ أغلبية آراء الأولياء أقرت بتأثير الروضة على الطفل من خلال النمو الاجتماعي حيث وجدوا أن الطفل يسمح له بالاتصال مع وسط آخر غير الأسرة و يتسنى له اللعب مع الآخرين .

ـ لا توجد علاقة بين المستوى الثقافي للوالدين و إلحاق الطفل برياض الأطفال ، حيث شملت العينة فئات مختلفة من المثقفة و غير المثقفة .

13ـ دراسة شرغال فيروز : **تقويم أداء و إعداد مربيات رياض الأطفال و تأثره بظروف العمل والإشراف التربوي**، رسالة ماجستير ، إشراف مغربي عبد الغني ، جامعة الجزائر ، قسم علم الاجتماع ، 2002 / 2003 .

سؤال البحث :

هل تؤثر الظروف المادية و الإشراف و المتابعة على تقويم أداء المربية و إعدادها ؟

أهداف الدراسة :

ـ معرفة واقع الروضة في الجزائر

ـ تسليط الضوء على المشكلات التي تعانيها الروضة .

ـ كشف مميزات مربية الروضة و وضعيتها الحالية .

فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة : تؤثر الوسائل التعليمية و البيئة التعليمية و الإشراف داخل الروضة على تقويم أداء المربيات .

.

الفرضية الأولى : يؤثر استغلال الوسائل التعليمية المتوفرة داخل الروضة على استغلال المربية لإعدادها و تقويم أدائها

الفرضية الثانية : تساعد كفاءة البيئة التعليمية على استغلال المربية لإعدادها الخاص و تقويم أدائها داخل الروضة .

الفرضية الثالثة : يؤثر الإشراف التربوي على أداء المربية و تقويم خبرتها المهنية داخل الروضة .

منهج الدراسة وأدواتها :

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي ، أما الأدوات فقد عمدت إلى الملاحظة المباشرة و المقابلة

عينة الدراسة :

اشتغلت الباحثة بأسلوب المعاينة العنقودية بعدة مراحل من أجل حصر عدد المربيات من بين 28 روضة بالعاصمة وضبطه إلى 80 مربية .

من نتائج الدراسة :

ـ هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر على أداء المربية وتحسين مستوى إعدادها وكل متغير ينعكس تأثيره على متغير آخر .

ـ غياب الوسائل التعليمية الخاصة بالروضة أدى إلى هيمنة الأسلوب المدرسي داخل الروضة .

ـ أغلب الرياض يتميز بهيكل لا يصلح لأن يكون روضة و هذا يؤثر على البيئة التعليمية لطفل الروضة و على أداء المربية .

.

تعقيب

معظم الدراسات التي تناولناها كانت تدور بشكل أساسي حول المحاور التالية :

المحور الأول :

واقع مؤسسات رياض الأطفال في بعض أقطار الوطن العربي من حيث تطورها الكمي والكيفي وما ينطوي عليه هذا الواقع من نقاط ضعف و قوة .

المحور الثاني :

دور مؤسسات الرياض و أهميتها بالنسبة لنمو الطفل ، وبالنسبة لتفوق الطفل و تحصيله الجيد في المرحلة الابتدائية و غيرها من المراحل التالية.

المحور الثالث :

دوافع إرسال الأسر إلى مؤسسات ما قبل المدرسة ، والعلاقة بين الروضة و الأسرة .

النتائج المشتركة لمختلف الدراسات :

ـ معظم النتائج أكدت أن توفير فرص التربية و التعليم قبل دخوله المدرسة يؤثر تأثيراً إيجابياً و كبيراً على مستوى تحصيله .

ـ كما أكدت الدراسات على أهمية رياض الأطفال في تحسين التكيف الاجتماعي للطفل و تحقيق النمو الجسمي و اللغوي .

ـ أكدت الدراسات التي أجريت في الوطن العربي أن الاهتمام أكثر برياض الأطفال في السنوات الأخيرة يعود إلى تقدم الأفكار التربوية و الدراسات و البحوث المتعلقة برياض الأطفال و التي تؤكد تنمية شخصية الطفل وتوازنه ، وكذلك توسيع التعليم للبنات و خروج الأم للعمل .

ـ نبهت الدراسات و خاصة تلك التي اعتنت برياض الأطفال في الوطن العربي إلى الواقع المتعثر والوضعية الحرجة التي آلت إليها الرياض و ذلك من خلال :

ـ ضعف البنية التحتية و مقرات و هياكل رياض الأطفال أي بنايات غير مواتية لمثل هذا النشاط

ـ قلة عدد المربيات المؤهلات و المتخصصات للعمل في الرياض

ـ ارتفاع تكاليف الالتحاق برياض الأطفال .

.

الفصل 2

الأسرة .. التّغير و التّنشئة

تمهيد :

ليس من المقبول أن يتطرق البحث إلى موضوع الأطفال و الروضة دون أن يتحدث عن الأسرة ، كأوّل مؤسسة اجتماعية ينشأ فيها الطفل ، والتي تنعكس تفاعلاتها مباشرة على الطفل ، سواء بين عناصرها الداخلية أو بينها و بين المؤسسات الاجتماعية خارج وحدتها .

على هذا الأساس جاء الفصل ليتحدث عن ثلاثة مباحث رأت الدراسة من الأهمية بمكان التطرق إليها ، فالأول تعرض بإيجاز إلى سوسيولوجيا الأسرة و أهم النظريات التي جعلتها موضوعا لها ، وإلى أنواعها ووظائفها وأدوارها ، أما المبحث الثاني فقد تطرّق إلى خروج المرأة للعمل خارج البيت وهو من المتغيرات الأساسية لظهور الروضة كمؤسسة تربوية مكملة لوظائف الأسرة الجديدة في نطاق التغير الاجتماعي و أثر ذلك كله على تربية الطفل ونموه ، أما المبحث الثالث جاء للحديث عن مسار الأسرة الجزائرية و تحوّل بنيتها ووظائفها بفعل عدة عوامل : الاحتلال الفرنسي ، الهجرة ، التصنيع ، التطور التكنولوجي و العامل الديموغرافي و غيره ، و من أبرز العناصر التي تطرق إليها هذا المبحث موضوع التنشئة في خضم الديناميكية التي عرفتها الأسرة الجزائرية طيلة مختلف المراحل و تكييف أساليب الوظيفة التربوية على أساس المعطيات و المفاهيم الجديدة ، فظهرت مؤسسات تربوية مستحدثة كدور الحضانة و رياض الأطفال و المدارس في تولّي المهام الأسرية في تربية الأطفال وتعليمهم ليصبحوا أعضاء قادرين على الاندماج في المجتمع .

.

2 - 1 - حول دراسة الأسرة :

يفترض الأنثروبولوجيون أن المجتمع الإنساني قد بدأ على شكل علاقة بين الرجل والمرأة، وأن هذه العلاقة قد أدّت بدورها إلى إنجاب الأطفال، وإلى تكاثر متواتر شكّل بدوره معين الوجود الاجتماعي وينبوعه، ويترتب على ذلك الافتراض أن العلاقة الأولى بين الإنسان والإنسان قد بدأت في إطار وحدة اجتماعية صغيرة، أطلق عليها الباحثون" الأسرة" أحيانا و"العائلة" أحيانا أخرى [92]ص133

تعتبر الأسرة من أهم الجماعات الإنسانية، وأعظمها تأثيرا في حياة الأفراد والجماعات ، "فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تنشأ عن طريقها مختلف التجمعات الاجتماعية وهي التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء صرح المجتمع، وتدعيم وحدته وتنظيم سلوك أفراده بما يتلاءم مع الأدوار الاجتماعية المحددة، ووفقا للنمط الحضاري العام"[93]ص115.

مادامت الأسرة هي النتيجة الطبيعية- إن لم تكن الضرورية- للزواج، وهذا ما يلاحظ بين جميع شعوب العالم، فهي الأرضية لتكوين الوليد البشري، فتجعله إنسانا بحيث تكسبه اللغة والسلوك والاتجاهات وبالإجمال تكسبه الثقافة الخاصة بالمجتمع الذي ينتمي إليه و بالأسرة يتقوى الفرد والمجتمع وكذلك بها يضعف، فهي القاعدة لكل بناء مستقبلي، وبها يتحدد مسار أعضائها من خلال التربية والتنشئة التي يقوم عليه .

إن أهمية الأسرة كتنظيم اجتماعي، تُقرّها جميع الثقافات وتقرّها جميع المجتمعات، بدءا بالحضارات القديمة كالحضارة الصينية أو الحضارة المصرية الفرعونية أو الفارسية، مرورا بالحضارة العربية الإسلامية، ووصولا إلى المجتمعات الإنسانية المعاصرة، صحيح أن الإنسانية قاطبة تختلف في التعبير عن أهمية الأسرة وتتباين في تحديد مفهومها ووجودها وشكلها وبالتالي تحديد وظائفها، إلا أنها تجتمع على أهميتها القصوى.

وحتى في أوربا المعاصرة، ينظر معظم الناس إلى المعيشة الأسرية على اعتبارها الجانب الأكثر أهمية في حياتهم" ففي أول تقرير لمركز البحوث حول التغيير في المجتمع الصغير، يلاحظ " بنكوت" و"برين" أن الأحداث الأسرية تعتبر حتى الآن من أهم الجوانب في حياة الناس، وكشف تقرير اللجنة الأوربية عن أن 96% من السكان يعرفون المعيشة الأسرية بوصفها الجانب الوحيد الأكثر أهمية في الحياة عبر الاتحاد الأوروبي" [55]ص9 .

.

2 - 1 - 1 - سوسيولوجيا الأسرة :

إن الإيمان بأهمية الأسرة ومحوريتها، يدفع إلى أن نتوقع أن تكون دراسة الأسرة هي الفرع الأكاديمي الأكثر أهمية في مدارسنا وجامعاتنا وكلياتنا، لكن الواقع لا يدل على ذلك، إلا من خلال بعض الجهود المتناثرة هنا وهناك، أو من خلال الرصيد الأكاديمي الكلاسيكي....الموسوم بالقلة أو الموسوم بالصراع النظري الذي مصدره المواقف الإبستمولوجية والإيديولوجية المتعارضة والمختلفة، إضافة إلى صعوبة التناول والمقاربة وإحداث القطيعة، بحيث " تعترض سبيل الباحث في الأسرة وحياتها مشكلة خطيرة تتمثل في قربه من موضوع البحث... فنجد أنفسنا نولد ضمن عائلات ونقضي فيها شئنا أو أبينا معظم سنوات طفولتنا ومراهقتنا"[55] ص9 .

على الرغم من هذه التحديات، فمنهجية البحث تتطلب التنقيب أكثر، وبذل الجهد أكثر، للكشف عن أهم الخطوات السابقة والتي تتضمن مجموعة من الدراسات والتعاريف والنظريات، وجعلها أرضية للانطلاق وتراكم معرفي يسمح إلى حدٍّ ما بالخوض في مثل هذا الموضوع.

لقد دأبت الكتابات الاجتماعية الأولى عن الأسرة على توضيح حجمها ونفوذها وسلطانها في المجتمعات البدوية والريفية والتقليدية، لكن مع تطور التجمع الإنساني صغر حجمها فوصفتها الكتابات بالخلية الاجتماعية الصغيرة في حجمها ووظيفتها، وقد عنت بعلم الاجتماع الأسرة من حيث اعتبارها مؤسسة وخلية في ذات الوقت واهتمت بعلاقاتها بنظام القرابة والزواج وأنواعه القديمة والحديثة والطلاق والتنشئة الأسرية، وكيف تتولد الذات الفردية وتتفاعل مع الأنا الاجتماعية [58]ص5 .

وترجع أهمية دراسة الأسرة إلى ما تحتله من مكانة وأهمية في المجتمع بل ومن تواجدها واستمرارها على مر التاريخ.... حيث تقوم الأسرة بوظائف أساسية في حياة كل من الفرد والجماعة وإن اختلفت هذه الوظائف أو اختلف شكل الأسرة باختلاف المجتمعات.

لقد زاد الاهتمام بدراسة الأسرة خلال الفترات الزمنية القليلة الماضية، لعوامل وأسباب متعددة منها الاعتقاد بأن النموذج الأساسي لتكوين الشخصية يتشكّل خلال السنوات الأولى من حياة الفرد، وأن الأسرة هي أول مهندس يضع تصميما لهذا النموذج [54]ص35 .

" يرتكز الاعتقاد- السابق الذكر- على ما ذهب إليه بعض علماء التحليل النفسي من أهمية العلاقة بين الوالدين والطفل خلال المراحل المبكرة من حياة الطفل وتأثيرها البالغ على السلوك والشخصية...

وخصائصها ومراحل نموها وخاصة النمو العقلي والتحصيل الدراسي والنمو الانفعالي. وتأثيرها على سلوك أفراد الأسرة بصفة عامة" [59]ص2 .

يكمن أصل الاختلاف والتباين في وجهات نظر المفكرين حول تعريف الأسرة، عندما يحاول كل فريق منهم أن يعطي لأحد جوانب الحياة الأسرية، أهمية خاصة،" ففي الوقت الذي يُركّز فيه بعض الباحثين على العلاقات الأسرية، يركّز فريق آخر على أهمية البنية الأسرية أو على أهمية الوظيفة التي

.

تباشرها الأسرة، ولا يستطيع الباحث أن يجد تعريفا شاملا دقيقا للأسرة" [92] ص134، غير أن التعاريف التي سبقت في هذا البحث تبرز درجة التنوع الحاصل في الجهود العلمية وفي الاتجاهات الفكرية الخاصة بنظرية الأسرة.

إنّ موضوع الأسرة يشكل منطلق علماء الاجتماع في سعيهم الحثيث والمتواصل نحو بناء نظريات متكاملة عن الحياة الاجتماعية فهي تشكل منطلق الحياة الاجتماعية وغايتها، وبالتالي فإن المعرفة الشمولية لطبيعة الحياة الاجتماعية مرهونة إلى حد كبير بمدى المعرفة الواقعية للنظام الأسري القائم في إطار الحياة الاجتماعية، فالمجتمع كما يراه" جورفيتش Gurwitch" هو مركب في أبسط حالاته، في جماعات صغيرة مكونة له، تحمل سمات المجتمع الكبير الذي تندرج فيه وخاصة فيما يتعلق بطبيعتها وحركة تفاعلاتها وتتكون هذه الجماعات الصغيرة من أفراد يباشرون فيما بينهم علاقات محددة تعكس إلى حد كبير شكل العلاقات التي تقوم في إطار المجتمع الكبير[94] ص100 .

إن علم الاجتماع التقليدي ينظر إلى الأسرة على أنها مؤسسة رئيسية مسؤولة عن تربية الأطفال إلى أن يصبحوا راشدين ناضجين وقادرين على القيام بعمل مأجور في الاقتصاد .

أما إزاء الحالات المرضية [95] ، فقد ذهب علم الاجتماع إلى دراستها بعدما كان يدرس التضامن الأسري والعلائق الودية والحميمة بين أفراد الأسرة ، و لما كان علم الاجتماع حقلاً علمياً مستجيباً لمشكلات اجتماعية، تناولها بالدراسة والتحليل، ولم يكتف بدراسة الطلاق كمشكلة اجتماعية تنهي الروابط الأسرية بل درس السلوك العنفي الذي يمارسه أحد أفراد الأسرة على أحد أعضائها وبسبب إشكالات وأمراض تؤدي إلى تفكك الأسرة وتصديع علاقتها وتثلم كيانها وهيكلها [58]ص8 .

2 - 1 - 2 - بعض النظريات والمناهج في دراسة الأسرة :

نظرية المؤسسة: "كارل زيمرمان"

أوضحت هذه النظرية أن الزوج في الأسرة كمؤسسة يستخدم نفوذا واسعا على أفراد أسرته، ويميز "زهيمرمان" بين نوعين من الأسر، واعترف بأن نوع الأسرة كمؤسسة لم يسد كافة المجتمعات الأساسية في وقت بعينه بل هناك من يسوده نوع الأسرة كنواة [58]ص46 .

النظرية البنائية الوظيفية: "تالكوت بارسونز"

وفيها ميز بين الرباط الزواجي الرومانسي العاطفي والرباط الزواجي القرابي، ويتفق معه الأستاذ "معن خليل عمر" من خلال واقع الأسرة العربية، إذ لا يلتقي الرباط القرابي في أسرة تريد أن تنمي فيها رباط عاطفي أو بالعكس، حيث لا يسمح الرباط العاطفي داخل الأسرة العربية بتوغل الرباط القرابي داخلها، لذلك تواجه الأسرة العربية التي تتأسس على الرباط العاطفي الرومانسي العديد من

.

المشكلات على مستوى العلاقات بين الزوجة وأم الزوج أو أهله، لأنهم يعدونها سرقت ابنهم أو مشكلات على مستوى العلاقة بين الزوج وأم الزوجة أو أهلها إذ يعدونه قد تعدى على ابنتهم .

ثم إن القرب الجغرافي يقوم بدور مهم في الزواج العربي، إذ يستلزم إلى حد ما إذا كان المسكن مستقلا أن يكون قريبا لكي تبقى الأسرة الجديدة على اتصال مستمر لكي تدعم من طرف الأسرة الكبيرة، وهذه إحدى انعكاسات الأسرة العربية في أنها لم تتحول كليا إلى أسرة نواة مثل ما هو عليه في المجتمعات الأخرى، على الرغم من أنها صغيرة الحجم.

فضلا عن ذلك فإن الجاذبية العاطفية بين الزوجين ليس لها أثر فعال في حياتهما – في الغالب وحسب طرح الأستاذ خليل معن- بل أن الجاذبية القرابية وإرضاء أهلهما هو الفاعل والدافع في الأسرة العربية .

ثم إن موضوع الإرضاء القرابي غالبا ما تميل كفته لأحد الجانبين على حساب الجانب الآخر، ومن أجل إحداث التوازن الأسري يقتضي ذكاء للزوجين بالإضافة إلى موقعهما داخل الأسرة الكبيرة وقوتهما وقوة إقلاعهما للتأثير عن الآخرين.

الطرح السابق الذكر يمكن إلى حد ما وضعه في إطار تحليل العلاقات الاجتماعية على ضوء نموذج الثنائيات المتضادة أو المتناقضة التي جاءت مع عدة مفكرين خاصة منهم فردنوند تونيز F Tonnies وهي ثنائية "الجماعة المحلية والمجتمع"، بحيث نجد أن المجتمع العربي المعاصر –ولاسيما الجزائري- لازال يعاني من محليته والتي لم يتخلص منها [96]ص 101 ، وفي الوقت نفسه يتطلب أفراده وخاصة الجيل الجديد إلى الانتقال إلى المجتمع المؤسساتي الحديث .

النظرية التفاعلية: هربت ميد و هل

اقتصرت هذه النظرية على توضيح شبكة التفاعلات داخل الأسرة كنواة ولم تخرج عن نطاقها ولم تحدد مراحل نموها الزمني والاجتماعي الأسري.

فتحدثت في البداية عن تفاعل الطفل مع أفراد أسرته ذاكرة التنشئة والتكوين الاجتماعي ونمو الشخصية ووصلت في النهاية إلى ذكر مسألة ضرورة تلقين وتأهيل الأبوين إلى الدور الأسري [58]ص47 .

النظرية التطورية : إيفلين ميلز.

اكتفت الدراسة بتسليط الضوء على الأسرة الأمريكية- الأسرة كنواة- بشكل من التفصيل مفاده أن الأسرة مرت على ثمانية مراحل:

* المرحلة الأولى: مرحلة الزواج.
* المرحلة الثانية: مرحلة الإنجاب والفطام.
* المرحلة الثالثة: الأسرة وبلوغ الأطفال سن ما قبل التمدرس.
* المرحلة الرابعة: الأسرة وسن التمدرس أو الأسرة والطفولة الوسطى.

.

* المرحلة الخامسة: الأسرة والمراهقين من الأبناء.
* المرحلة السادسة: استقلال الأبناء عن الأسرة.
* المرحلة السابعة: العش الفارغ وتقاعد الأبوين.
* المرحلة الثامنة: الأبوان في مرحلة الشيخوخة ووفاة أحدهما أو كلاهما.

نظرية الصراع: فريديريك إنجلز.

لقد أوضحت هذه النظرية الجانب الصراعي لحياة الأسرة الغربية وما تطرحه من مشاحنات ونزاعات ومشكلات بين الزوجين وصراعهما مع أبنائهما .

ويرى صاحب هذه النظرية أن وجود النزاعات والمشاحنات داخل الأسرة كقناة لتصريف التوترات من أجل تعزيز بنيتها وليس لتفكيكها [97] .

2 - 1 - 3 - أنواع الأسرة [98]:

أولا: من حيث البنية

الأسرة الزواجية أو اأسرة القرانية أي الوحدة الزواجية المقامة على أساس العلاقة المركزية بين الزوج والزوجة المتصفة بالرباط العاطفي بينهما وإنجاب عدد محدد من الأبناء، ولا يقوم الأقارب مثل الأجداد أو الأعمام أو العمات أو الأخوال أو الخالات أو الأصهار دورا مؤشرا أو حيويا في حياتهما الاجتماعية بل دورا هامشيا وضعيفا، وإذا حصل الانفصال أو طلاق بين الزوجين أو توفي أحدهما فإن احتمال تفكك أسري يكون قائما، وأيضا يتوقع انحراف أحد الأبناء وذلك أن الرباط الزواجي ليس له انعكاس أو ليس له جذورا قوية بين أسرتي الزوجين ولا يقدم هذا النوع من الأسر إلى حد ما الرعاية المعنوية أو المادية، لأن زواج أبنائها يعكس الرباط العاطفي الفردي وليس القرابي الأسري.

بالرغم من التغيرات والتطورات التي تطرأ على المجتمعات الإنسانية، فإن هناك شكلا من أشكال الأسرة يكون هو البناء الأسري الأساسي لكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية.

وفي مجتمعاتنا العربية يلاحظ محاولة الانتقال من الشكل الممتد إلى الشكل النووي، وقد أدى هذا التحول إلى إقامة علاقات أقل بين الأقارب، وقد ترجع بعض الأسر ذلك البعد المكاني والانشغال في الحياة اليومية، ولكن الملاحظ أيضا أنه رغم هذا التحول في بنية الأسرة العربية، فقد بقيت وظائفها ممتدة في المؤسسات الاجتماعية للنظام العام، أي مازالت روابط الأسرة الكبيرة الممتدة تتمتع بدرجة من النفوذ.

وبالتالي هناك نوع آخر من الأسر يأخذ موقع الوسط، بين الأسرة كمؤسسة كبيرة ممتدة وبين الأسرة كنواة، أي يمثل مرحلة تطورية تازغنية لا تعكس الفترة الزمنية القديمة التقليدية التي تقوم بكافة

.

المهام والوظائف وبذات الوقت لم تصل إلى مرحلة تطورية فقد فيها معظم وظائفه، ذلك هو نوع الأسرة القرابية، والتي تتميز بأحادية الأب وعلاقة زواجية قائمة على أساس صلة الدم القرابي ويقوم الأقارب مثل الأجداد والأعمام والعمات والأخوال والخالات والأصهار دورا مؤثرا وحيويا في حياتها الاجتماعية، لذلك في حالة وفاة أحد الزوجين لا تنفرط روابطها تبقى قائمة ويبقى الأبناء، داخل أسرهم يعيشون فيها دون تشرد أو تفكك، بسبب الروابط القرابية المتينة بين أسرتي الزوجين.

هذا النوع من الأسر، لا يعني زواج شخصين وإنجاب أبناء فقط، بل يشير إلى نسيج من روابط قرابسة ودموية وعاطفية واجتماعية بين أسرتي الزوجين، وهي لا تتضمن جيلين من الأبناء بل أكثر، أي ثلاثة أجيال وفي حالات أخرى أربعة، وهذه ميزة اجتماعية-نفسية تتسم بها هذه الأسرة، لأنها تساعد المجتمع على التربية والتعليم والترفيه والتسلية، لكن بدرجة أقل مما كانت عليه في مرحلة الأسرة كمؤسسة ممتدة.

الملاحظ كذلك، أن ظاهرة تعدد الزوجات والتي تأخذ شكل التعدد المتتالي زمنيا في المجتمع الغربي –على العموم- والتعدد المتوازي أي في نفس الفترة الزمنية في المجتمعات العربية، ورغم ذلك فنسبتها ضئيلة –في الظاهر على الأقل- في العالم الإسلامي رغم أنها مباحة دينيا وقانونيا، وإذ فالشكل الغالب للأسرة العربية هو الزوج الواحد "ممتدة" عرضا أو طولا أي تجمع الإخوة الأشقاء وأولاد العم في الامتداد عرضا وتجمع الجد وأبناءه وأحفاده في الامتداد طولا، فهي بذلك تتكون من ثلاثة أجيال فأكثر".

ومن أشكال الأسرة أيضا الأسرة الأمومية وفيها تعتبر الأم القوة المسيطرة وهي أسرة أمومية النسب والإقامة، وهناك كذلك الأسرة الأبوية وفيها يعتبر الأب رئيسا ومركز القوة وسلطته ذات طبيعة مطلقة ونهائية، والأسر المركبة وهي التي تتكون من أسرتين أو أكثر من الأسر الزواجية أو الفردية، والأسرة المتسعة وهي أسرة زواجية واحدة يعيش فيها قريب غير متزوج لأحد الزوجين مثل الأخ أو الأخت أو ابن العم أو ابن الخال.

ثانيا: من حيث الوظيفة والتفاعل :

الأسرة السوية:

وتسمى أيضا الأسرة الصّحيحة أو الصّحية أو الأسرة الفعّالة في وظيفتها وهي الأسرة التي تشبع حاجات مختلف أفرادها. أي مهما كانت أهداف أفرادها متعارضة فأداؤها يبقى سليما بنسبة عالية وبالتالي يمكنها أن تُوفّق بين رغبات ومصالح أفرادها نتيجة للنضج، وأيضا مستوى التواصل بين أعضائها بالإضافة إلى أنها أسرة مرنة متقبلة للتغير والتغيير.

.

كما أن الأسرة السوية تتميز بالتماسك، ويتحدد هذا التماسك بمدى اهتمام أعضائها بها ومدى ارتباطهم ببعض، ومدى ما لدى كل منهم من استعداد لمساعدة الآخرين داخل الأسرة.

فهي تتميز بالتماسك لأنها تشبع أكبر عدد من حاجات الفرد العضو فيها، "ومن الطبيعي أن يتمسك بها الطفل كجماعة نفسية، وتنشأ معها استجابات الطفل بما في ذلك تصوراته أو اتجاهاته ومعتقداته وعاداته، ولكي تقوم الأسرة بدورها ينبغي أن توفر الحب والأمن، ومعيار النجاح أن يستغني الطفل والديه حين يكبر [59]ص10 .

وتبرز مكانة الأسرة لدى الفرد ودرجة تماسكه بها وتماسكها، إذا كان هناك شعور قوي "بالنحن" بين أعضائها، فالفرد جيد الانتماء للأسرة، تجده يذكر ويقول عن أسرته: الأسرة بالنسبة إلي هي كل حياتي –وجودي مع أسرتي ضروري لأنه يجعلهم مطمئنين- في البيت أنا مرتاح وأجد نفسي بشكل رائع وممتاز – عندما تبتعد عني أسرتي أشعر بالضياع...وغيرها من الاستجابات الدالة على درجة الشعور بالراحة والإحساس بالمكانة وبقيمة الأسرة بالنسبة لهذا الفرد.

أما نقص التماسك الأسري وضعفه، فهو مرتبط بعوامل عدة منها، الشعور بعدم الأمن، كما قد تؤدي إلى الإحساس بعدم الراحة وإلى اتخاذ مواقف دفاعية، وظهور الصراعات العاطفية، وقد ينعكس على الطفل فيصبح أكثر عرضة للتبول اللاإرادي واضطراب النمو الجنسي مثلا [59]ص11 .

الأسرة المريضة:

أما الأسرة المريضة فهي الأسرة المعتلة وظيفيا، ويكمن ضعفها في أنها من الصعب أن تحقق ذلك التوافق بين أعضائها، نتيجة لمستوى نضجها البسيط ووعيها الساذج وبالتالي فلا تواصل ولا صراحة ولا وضوح ولا ضوابط بين أفرادها.

فمصطلح الأسرة المريضة أو المعتلة يشير إلى أنماط معينة من التفاعلات الجامدة واللاّسويّة داخل الأسرة، فالمرض النفسي الأسري يؤدي إلى مرض أساليب التفاعل فيها وهو انعكاس له في نفس الوقت، ومن المؤكد أن هذا التفاعل المرضي يعطل تطور الأسرة الصحيح ويعطل أداء أفرادها ويحدث أعراضا نفسية جديدة ومواقف تصبح بعد ذلك مشاكل الأسرة.

الأسرة الوحدة:

وتسعى أيضا الأسرة المتداخلة، حيث يمكن لأحد أعضاء الأسرة أن يصبح مريضا جسديا كرد فعل الفعالي لعضو آخر، "ويمكن أن تكون تفاصيل القلق النفسي في أحد أعضاء الأسرة هي مرآة كاملة لفرد آخر، ويمكن لجزء من المرض النفسي أن يكون في عضو بالأسرة ويكون الجزء المكتمل له في عضو آخر بها، وهكذا تتكامل عوامل القوة أو الضعف في الأسرة الواحدة مما يوضح مفهوم الأسرة كوحدة مرض" [59]ص14 .

.

ومعناه أن مصطلح الأسرة المتداخلة يشير إلى عدم وجود فروق واضحة بين الأفراد في الأسرة، فسلوك أحد أعضاء الأسرة يعدي كل عضو آخر في الأسرة بدلا من أن يظل محددا في الفرد الذي بدأ منه، ويمكن أن نعطي مثالا لذلك: الحماية المفرطة أو الانشغال الزائد مع الطفل يؤثر بدوره على علاقة كل من الطفل والوالدين بالأعضاء الآخرين في الأسرة.

الأسرة المفكّكة :

في مقابل الأسرة الوحدة في القوة أو الضعف، نجد نوعا آخر عكسي، ويتمثل في الأسرة التي لها حدود جامدة غير سليمة بين أعضائها، أو أن الاختلافات في سلوك أعضاء الأسرة لا تؤثر في أعضاء الأسرة الآخرين، ومثال ذلك: أن الوالدين لا ينتبهان إلى سرقة الطفل لبعض النقود لشراء الطعام أو مثلا ترك الوالدين العناية والرعاية لأطفالهما الصغار.

ومعناه أنه على الرغم أن أفراد الأسرة يعيشون معا إلا أنها غير متماسكة بل هي مفككة في بنيتها ومتصدعة داخليا، والفرد فيها غير متوحد مع الجماعة، وهو يختلف في أهدافه وإدراكه للحياة مع الأفراد الآخرين من نفس الأسرة.

الأسرة المضطربة:

وتسمى أيضا الأسرة المسيئة، وهي التي يتعرض لها فيه الأطفال إلى سوء المعاملة البدنية والمعنوية، من عضو أكثر من أعضاء الأسرة، ويشيع في هذه الأسر اضطراب التواصل بين الوالدين، وطبعا التواصل بكل أنواعه أي العاطفي والاجتماعية والمعرفي مما قد يؤدي إلى علاقات أسرية غير مشبعة، وهذا يؤدي إلى الزيادة في الصراعات الداخلية، وغالبا ما يتم التعبير عن المشاعر العدائية والغضب عن طريق الصراخ ورفع الأصوات وأيضا الإساءة البدنية والعنف ضد الأطفال، وطبعا نتيجة لهذه المعاملة السيئة تكون هناك آثار سيئة هي الأخرى على الأطفال، " فتظهر عليهم أعراض الاكتئاب، وينخفض تقدير الذات ويقع الانسحاب والوسواس القهري وفرط النشاط الحركي والعدوانية، وغيرها"[59] ص15

منذ بداية القرن 20 في المجتمعات الصناعية على العموم، تعرض حجم الأسرة لعملية تقلص شديدة نتيجة لعوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية عديدة، ولاسيما في المجتمعات النامية .

فالأزواج الجدد يخططون لعدد قليل من الأطفال يستطيعون أن يرعوهم وأن ينفقوا عليهم، وأن يجدوا مكانا لهم في سكن مناسب، وتعليما مناسبا لأقصى درجاته ومستوياته مع مستوى معيشي مناسب لهم ولآبائهم، وبهذا أصبحت الأسرة الصغيرة هي النمط السائد في الدول المتقدمة وفي طريقها إلى أن تصبح في الدول النامية أيضا [99] ص77 .

.

تتكون معظم الأسر في مجتمعاتنا الحديثة من الأب والأم والإخوة والأخوات، فلقد تعرضت الأسرة في تطورها إلى التقلص في حجمها من حيث عدد الأفراد الذين تضمهم، ففي أشكالها البدائية كانت تضم بالإضافة إلى هؤلاء الأجداد والأحفاد والحلفاء والأنصار، وإذا كانت مجتمعاتنا العربية ما تزال تضم نماذج من أسر ممتدة، كما هو شائع في الأسر القروية والأسر البدوية، وبعض الأسر الكبيرة في المدن إلا أن الشائع الآن هو الأسرة النواة التي تشمل الأبوين والأولاد [100] ص90 .

و"جورج مردوك" هو المرجع بالنسبة لما يدور من جدل حاليا حول "الأسرة النووية" وهو الشخصية الرئيسية بين الشخصيات التي تعمل على تطوير علم الاجتماع الحديث، وقد أكد أن الأسرة النووية هي تجمع اجتماعي شامل، وهو موجودة، سواء كانت على شكل وحيد سائد أو على شكل وحدة أساسية تتكون منها أشكال أسرية أكثر تعقيدا وتوجد بقوة على شكل جماعة مميزة ووظيفية في كل مجتمع [55] ص15

ولقد ناقش كثير من المنظرين مفهوم الأسرة النووية وعبروا بوضوح على أنها " نموذج مثالي، أو تركيب نظري مستمد من الحدس والملاحظة، واستخدام النموذج المثالي وسيلة طبيعية وتقليدية لاقتفاء أثر علم الاجتماع، وقد عبر " جليس" مؤخرا عن ذلك بالقول: النماذج المثالية أفكار مجردة وليست ظاهرة موجودة في العالم الواقعي الذي قد يتطابق تماما مع النموذج المثالي [55] ص13 .

2 - 1 - 4 - وظائف الأسرة :

عندما نستعرض حياة الأسرة عبر تاريخ المجتمعات الإنسانية نجد تحولاتها الوظيفية والبنائية مسايرة لتحولات المجتمع الذي تعيش فيه ، ففي المراحل الأولى كانت الأسرة تقوم بإشباع معظم حاجات أفرادها الصحية والاجتماعية والثقافية والتربوية والدينية والدفاعية، لكن مع استمرار تطور المجتمع، لم يبق لها سوى وظيفة تزويد المجتمع بالأعضاء الجدد أي إنجاب الأطفال وتأنيسهم في مرحلتهم الطفولية وتلقينهم وتدريبهم الأدوار المنسوبة إليهم في مجتمعهم، أما باقي الوظائف فقد أخذتها مؤسسات النظم الاجتماعية الأخرى ، فتحولت الأسرة من كونها مؤسسة اجتماعية تقوم بمعظم مهام وشؤون ووظائف المجتمع إلى خلية اجتماعية صغيرة، تختلف في تركيبها ووظائفها عن الأسرة من حيث كونها مؤسسة اجتماعية .

هذا التحول الوظيفي لم يحصل بسبب ضعف في أداء الأسرة لهذه الوظائف وتلك المهام، بل إن حقيقة تطور المجتمع من مرحلة إلى أخرى تزيد في إبعاده عن المرحلة السابقة أو التقليدية، فتزول وظائف أسرية كانت جوهرية في حياتها لصالح مؤسسات أخرى لها علاقة بالوظائف الأسرية، وبذلك تغير شكل الأسرة [55] ص16 .

.

وفي الحقيقة، التحول في وظائف الأسرة لم يكن مرغوبا من قِبَل أعضاء ، لأنه أخذ منها العديد من المهام الأسرية الجوهرية وهذا ما جعل موقعها في النسق الاجتماعي العام يهزل ويضعف، فالأب لم يبق محافظا على موقعه كما كان في السابق، والأم باتت تعمل داخل وخارج الدار ففقدت مكانتها الحيوية التي كانت تتمتع بها من قبل.

إن أبرز الوظائف التي كانت تقوم بها الأسرة وفقدتها أو تكاد بسبب التغير، هي الوظيفة التربوية التي أخذتها المدرسة لتعلمهم القراءة والكتابة والعلوم والثقافة والتخصص بمهن متخصصة لا تستطيع الأسرة القيام بها بعد التطورات الهائلة التي أصابت الأسرة والمجتمع ويكون إنجازها قائم على المنافسة الحرة والإبداع، حتى أن الأسر الميسورة الحال أوكلت مهمة تربية الأبناء دون سن التمدرس إلى دور الحضانة ورياض الأطفال...أما الوظيفة الاقتصادية، فقد أخذتها الشركات والمعامل والمصانع والورشات الخاصة بإنتاج كل ما يحتاجه أفراد الأسرة من مأكل ومشرب، بعدما كانت تنتجها الأسرة بنفسها، فأصبح دخل الأسرة المحدود يصرف على المأكولات والمشروبات والملبوسات والمأوى أكثر، في ظل تزايد التطور التقني الذي كرّس بدوره قيمة جديدة في المجتمع وهي الاستهلاك وتحولت الأسرة من النزعة المنتجة إلى النزعة الاستهلاكية...وقد انصبّ مصروف الأسرة ذات الدخل العالي على الوسائل الترفيهية والاستهلاكية ذات الترف الشكلي، في حين تحول مصروف الأسرة الريفية نحو شراء الأدوات والأثاث المنزلية أكثر.

هذا التحول، غالبا ما يوضح حالة انشغال الزوجة خارج البيت من أجل زيادة دخل أسرتها بحيث يكون قادرا على مواجهة متطلبات الأسرة المتزايدة.

أما الوظيفة الترويحية فقد كانت النشاطات المتعلقة بالتسلية والترفيه تمارس خلال نطاق الأسرة بين أعضائها وأقاربها وأبناء الجيران، وكانت تحت إشراف ورعاية الأبوين بشكل مباشر، والملاحظ أن الألعاب وفنون التسلية كانت تستند إلى أدوات بدائية وألعاب تقليدية وكان الطفل يشارك في صناعة اللعبة انطلاقا من وسائل أولية بالية أو خردوات مهملة، لكن مع ظهور المؤسسات المتخصصة، ذهبت معظم هذه النشاطات إلى هذه المؤسسات، بالإضافة إلى التطور التكنولوجي وتأثيره على هذا الميدان، فظهرت ألوان وفنون في عالم الالكترونيات في شكل ألعاب وتسلية، بالإضافة إلى التلفاز والمذياع والفيديو.

ففي إطار الترويح والترفيه يمكن الحديث عن قيام شركات السفر والسياحة والطيران المنظمة للرحلات السياحية والترويحية بالإضافة إلى نشاطات المؤسسات الفنية المتخصصة كالمسرح والسينما والنوادي الرياضية.

بالنسبة للوظيفة الدينية، فقد كانت الأسرة تقوم بتوجيه وإرشاد أبناءها دينيا بالتعاون مع الجوامع والمساجد والمدارس القرآنية والزوايا عندنا في الجزائر، لكن اليوم لم يبق للأسرة دورا جوهريا في هذا الشأن.

.

وفي مجال الرعاية الصحية والاجتماعية، فقد كانت الأسرة تقوم برعاية الأطفال والأرامل والعجزة والمعوقين وأيضا المسنين، لكن الآن ومع ظهور المؤسسات والمراكز المتخصصة أصبحت هذه المهمة بعيدة عن الأسرة التي في الحقيقة كانت تضمن إلى حد ما الرعاية العفوية والتلقائية بدافع مليء بالحب والدفء والواجب الأسري والمسؤولية [(58)]ص19 .

في الحقيقة، مهما تحدثنا عن وظائف الأسرة بين الأمس واليوم وأثر التغيير الاجتماعي والثقافي على تحويل هذه الوظائف إلى مؤسسات متخصصة، فإنه يبقى البعض منها جوهريا وأساسيا:

- **تنظيم العلاقات العاطفية والجنسية:**

إن الأسرة هي المجال الطبيعي لالتقاء رجل وامرأة بغرض ممارسة علاقة جنسية وعاطفية أكثر استقرار، فالإشباع الجنسي بين الزوجين ليس لذة جسدية قصيرة الأمد، لكنه متعة نفسية طويلة الأمد تسعد الزوجين وتجعل كل منهما يسكن إلى الآخر ويطمئن إليه، كما تحقق الأسرة أيضا العواطف الأبوية والأموية والأخوية.

- **الإنجاب:**

حينما يأتي الطفل الوليد إلى الدنيا لا تكون لديه القدرة على مواجهة متطلبات حياته، فهو لا يدرك وجوده، ولا يستطيع أن يعبر عما يحس به تعبيرا كافيا لمعاونته والتجاوب معه، فالوليد البشري على هذا النحو يكون غير قادر على الاستمرار في الحياة أو الحفاظ عليها، إلا إذا رعاه الآخرون وضمنوا له الحماية والوقاية وتلبية حاجياته الأساسية...وهنا يظهر دور الوالدين والأسرة، إذ لا تزال مهمة الأسرة الأولية تربية الأطفال، ففي الأسرة ينمي الطفل هويته ويتعلم كيفية التعامل مع الآخرين، فالأسرة هي مصدر العادات والعرف والتقاليد وقواعد السلوك والآداب العامة والقيم الأخلاقية والدينية من خلال التنشئة الأسرية.

- **الأمان:**

من أهم الوظائف النفسية الاجتماعية للأسرة وأكثرها حيوية، توفير الأمن والاستقرار المعنوي والمادي والحماية وتحقيق التكامل النفسي للأطفال، والاتزان العاطفي والانفعالي، فتعطي الأسرة لأفرادها الأمان من الأخطار الخارجية [59]ص5 .

إن العلاقة الزوجية الدافئة والمتزنة تشعر الزوجان بالانتماء إلى بعضهما البعض وبالتقدير المتبادل مما يزيد الشعور بالأمان والراحة ويخفف من ضغوط العمل والمسؤوليات الأخرى، بل ويقلص من فرص الإصابة بالاضطرابات النفسية، ويجعل الزوجين يركزان أكثر على الهدف الأسمى وهو السعادة.

.

2 - 1 - 5 - طبيعة الأدوار الأسرية :

يشكل الدور التوقعات المشتركة لأفراد الجماعة عن أسلوب تفكير الفرد سلوكه المتطلب منه في مركز ما أو موقع ما، وفشل الفرد في تحقيق هذه التوقعات يعرضه لضغوط من جانب باقي أعضاء الجماعة للامتثال لها، وغالبا ما يحدد الدور سلوك الفرد في علاقته بالأفراد الآخرين والذين تحدد أدوارهم ما يجب إن يسلكوه تجاهه.

أهمية الأدوار بالنسبة للأسرة:

إن للأدوار داخل الأسرة أهمية قصوى، فما هو مؤكد أن العلاقات الأسرية هي الحيز الذي تتبلور فيه أدوار المجتمع المركزية إلى الأعضاء الجدد، كما أن قيام الأسرة بالتنشئة الاجتماعية يُظهر أن للأسرة نظام مركب، فهي التي تعطي الأفراد المعنى والأمانة والإشباع الحيوي ، إضافة إلى أن الأدوار الأسرية هي أنماط من السلوك تعمل على بقاء الأسرة وعلى التعامل مع المشكلات التي تواجه الأسرة، وأيضا تقدم علاقات الأدوار الأسرية إشباعا للحاجات الشخصية وفرصا لدعم صورة الذات المفضلة للشخص أو الصورة التي يحتاج إليها.

تعتبر كفاءة الزوجين في أداء الأدوار الأسرية من أهم العوامل التي تتنبأ بالرضا الزواجي، فتوزيع الأدوار من النقاط التي يجب أن يحدث اتفاق عليها بين الزوجين كي يحدث توافق متبادل.

أنواع الأدوار الأسرية:

قد تتعدد الأدوار التي يقوم بها الفرد في أسرته وهي تختلف من عضو لآخر والشكل العام لكل دور من هذه الأدوار التقليدية عادة ما يختلف من أسرة إلى أخرى، حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي والخلفية الثقافية والنفسية لهذه الأدوار:

الأدوار السّوية:

- **دور الموثق:** وهو الدور الذي يقوم به العضو من أجل التوفيق بين الشخصين يكون خلاف بينهما أو صراع داخل الأسرة.
- **دور العضو الحسن:** هو العضو الذي يتصرف طبقا لما تتوقعه الأسرة منه [59] ص30 .

الأدوار المرضية:

- **المستفز:** هو العضو الذي يعتقد لا شعوريا أن الأسلوب الوحيد لجلب الانتباه إليه، أو لإيجاد مكان أو مركز داخل الأسرة هو إحداث مشكلة.
- **العضو السيئ:** هو العضو الذي يتسرع في إصدار المشاعر السيئة باستمرار وهو دائما خارج عن التوافق الأسري.

.

- **الضحية**: يجد العضو نفسه في اعتقاده أنه دائما هو الضحية داخل الأسرة، ومن جهة أخرى يعتقد أعضاء الأسرة أن هذا الطفل مثلا هو المخطأ داخل الأسرة في أي مشكلة تحدث.
- **العضو المريض**: هو العضو الذي يسلك ويتحدث بضعف وبطريقة مرضية وغير صحية ولا يغير من موقفه هذا.
- **الدور المعكوس:** قد يعطى الوالدان لأطفالهم دور الآباء أو ما يسمى PARENTIFICATION، ويكون على الأطفال أن يعملوا على راحة والديهم والقيام بالتدعيم الانفعالي لهم وإذا لم يلتزم الطفل (ذكر أو أنثى) بهذا الدور فسوف يتعرض للضّرب المبرح والإساءة من طرف الوالدين.

تكامل الأدوار وتبادلها:

لا تنسب الأدوار في مجملها إلى عضو واحد فقط في الأسرة الواحدة (مهما كان شكلها وبنيتها) بل مع مرور الوقت يغير الأفراد أماكنهم أي أدوارهم...فوجود كَمّ محدود من لعب الأدوار وتبادلها يعتبر أمرا حتميا في كل أسرة ولكن في بعض الأحيان تكون الأدوار المتبناة أو المغطاة لبعض الأعضاء ثابتة تماما مما يجعل تغييرها أمرا صعبا بالنسبة لهم مثل دور المريض ودور المهرج ودور المتمرد ودور الرئيس وهكذا...

الدارسون لهذا الموضوع، يتحدثون عن مسألة مهمة في هذا الشأن وهي تتمثل في أن أحد أفراد الأسرة يملي دورا معينا على فرد آخر داخل الأسرة نفسها، ويقوم الآخر بتقبل هذا الدور، ولكن الملفت للنظر هنا أن هذه الأدوار المتبادلة بين العضوين –من حيث فرض الدور وتقبل هذا الدور وبغض النظر عن أسلوب الفرض والتقبل- تتم في مستوى لا شعوري ودون وعي تام من الطرفين.

ويلاحظ أن الأدوار التي تمارسها الأسرة تظهر بشكل تلقائي أثناء الأزمات أو مواجهة الضغوط أو عند القيام بعمل جماعي لمواجهة أمر هام أو عاجل، حيث تتشكل الأدوار بين الأب والأم والإخوة والأخوات بالتقاليد الاجتماعية تلقائيا.

هذه الفكرة تؤكد من جهة أخرى على وجود مصطلح مهم وهو على علاقة وطيدة بمفهوم الأدوار وهي "تكميل الدور" ويشير إلى الطريقة التي يتناسب بها دور أحد أفراد الأسرة مع الآخرين ...فمن المستحيل أن نعتبر أي دور في الأسرة منعزلا عن غيره، ومن المهم أيضا أن نأخذ في الاعتبار التوازن فيما بين علاقات الأدوار داخل جماعة الأسرة [59]ص33 .

إن مصطلح التكميل يستخدم أيضا لتسوية الخلافات في العلاقات الأسرية، ولا سيما العلاقة الزوجية...ولقد أضحى من هذا المنطلق اعتبار الإشباع في الزواج وتحقيقه، من المهم أن يستمر كلا الزوجين في إعادة التوافق في فهمه لما يتوقعه من الطرف الآخر في معطيات الدور، فكثير من التوافق

.

في الزواج يأتي من التكيف مع الأدوار الجديدة والتي تظهر فجأة في العلاقة الزوجية، وأحد الأشياء المهمة في ذلك هو المرونة الكبيرة في توقعات الدور بين الزوجين والمشاركة بينهما في الأدوار وعلى سبيل المثال هناك عدد متزايد من الزوجات يشاركن الآن في تمويل الأسرة من خلال العمل والإنتاج خارج المنزل في حين يشارك الأزواج أكثر في تنشئة الأطفال وفي الواجبات والأعباء المنزلية ويحدث هذا خاصة في الشكل النووي للأسر الحديثة.

للإشارة فإن إجماع الزوجين على دور معين له تأثير مباشر على الرضا الزواجي...ومن ناحية أخرى إذا كان اتفاق الزوجين على الأدوار قليلا فإن اختلافهما في الإدراك قد يؤدي إلى تقسيم منخفض لآراء الطرف الآخر للدور.

السلطة الزوجية:

قد تعني السلطة الزوجية الصورة التي يتواجد من خلالها الرجل داخل أسرته حيث ينفرد باتخاذ القرارات ويفرض آراءه وسيطرته على كل شؤون الأسرة رافضا مشاركة الزوجة له، وأرى شخصيا في هذه النقطة من البحث أن هذا النوع من السلطة يحدث في الأسرة ذات النمط التقليدي كما يحدث في النمط الحداثي إلا أنه يأخذ أشكالا وأساليب مختلفة، لأن الرجل في طبعه السيكولوجي وعلاقاته السوسيولوجية يميل أكثر إلى الإنجاز، ولا يقبل أن ينافسه أحد من أسرته وخاصة الزوجة وطبعا يحدث هذا بصفة لا شعورية[101] .

في حين هناك من يرى أن الزوج من الممكن أن يفشل في تحقيق هويته وتحديد ذاته في العمل فيعود إلى استخدام زوجته كمجرد وسيلة لتأكيد ذاته فيؤكد إرادته عليها بمحاولات السيطرة المختلفة ، أو يطلب من شريكه في الحياة أن يلبي جميع طلباته دون تأخير أو تأجيل.

هناك من يصف التربية الخاصة بالأجيال السابقة للمجتمع العربي بأنها تقليدية وبأنها تفرز أسلوبا من شأنه أن يجعل العلاقة بين الرجال والنساء علاقة خاصة، وبالذات العلاقة الزوجية، فهي تربية تضع مثلا الزوجات العاملات في وضعية حرجة بسبب الصراع الذي تعيشه المرأة العاملة بصفة عامة سواء في عملها خارج البيت أو في علاقتها مع زوجها داخل البيت، أو حتى في علاقتها مع نفسها وصراعها بين صفات الأنوثة الخاصة بالمرأة الماكثة في البيت من طاعة وخنوع وصفات المرأة العاملة المستقلة الشخصية والرأي نسبيا.

وقد ينشأ الصراع بين الزوجين لرغبة أحدهما في تغيير الأدوار المتوقعة منه، كأن تقبل الزوجة في بداية حياتها الزوجية بأن ينفرد الزوج بالسلطة وباتخاذ القرارات الأسرية، ولكنها بعد مضي فترة من الزواج، ترفض دور التابع للزوج وتطالب بالمساواة والمشاركة في القرارات مثلها مثل الزوج وقد يختلفان في الأمور التي تتعلق بالأبناء وتوزيع الأدوار عليهم، فقد يرفض أحد الزوجين التقسيم التقليدي للعمل بينهما،

.

بحيث تختص الزوجة بالرعاية الجسمية والصحية والغذائية للطفل بينما يختص الزوج بالجانب المادي فقط، ويحدث ذلك خاصة في حالة الزوجة العاملة.

في دراسة خاصة بالمجتمع الغربي عن العلاقة بين طبيعة السلطة في الحياة الزوجية وكل من التوافق الزواجي والاستجابة للعلاج الزواجي السلوكي تم تقسيم عينة الدراسة تبعا لتقسيم نمط السلطة: مساواة أو سيطرة الزوج، أو سيطرة الزوجة، أو الفوضى وقد تبيّن أن العلاقة الزوجية التي تتم بالمساواة يكون فيها أفضل مستوى للتوافق الزواجي، وحينما تتسم العلاقة بالفوضوية يسوء التوافق الزواجي، وقد استمرت هذه النتيجة حتى بعد العلاج.

فذوو الصراع المنخفض أقاموا علاقات زواجية على أساس الثقة، وأظهروا مرونة أيضا في اتجاههم في الدور الجنسي، وكان إدراكهم لاختبار أسلوب الحياة قائم على الحاجات الفردية، وطبقوا فكرة العدالة ففي جوانب متنوعة ومختلفة في حياتهم، أما ذوو الصراع المرتفع فلم يصلوا إلى نفس درجة المساواة في السلطة حيث تتنازل الزوجات عن سلطة صنع القرار لأزواجهم ولهم دور جنسي ذو طابع نمطي جامد، ويميل كلٌ منهم إلى التركيز على الآخر أكثر من أخذ المسؤولية الفردية.

وكما تبين في السابق أن للأدوار وظائف هامة في الأسرة وأن من هذه الأدوار ما هو سوي و منها ما هو مرضي، ولا تنسب هذه الأدوار إلى عضو واحد في الأسرة، بل هناك نسيج متبادل ومتكامل في أدوار أعضاء الأسرة، كما قد تكون هذه الأدوار هي محور الصراع داخل الأسرة، ومن ثم حاجة الزوجين إلى العلاج، لإعادة ترتيب وتوزيع الأدوار والاتفاق عليها.

.

2 - 2 - ديناميكية الأسرة :

2 - 2 - 1 - عمل المرأة...الأسرة وتربية الأطفال :

في أوربا، برز اهتمام علماء الاجتماع بموضوع المرأة والأنوثة بشكل نشط وحيوي في العقد السادس من القرن 20 وذهبوا إلى بطون التاريخ ليبحثوا عن تاريخ الحركات النسوية وأعمال المفكرين القدامى فيما يخص وضع المرأة في المجتمع ليكوّنوا منها أرضية أساسية في بناء نظرية عن الأنوثة والاختلافات الاجتماعية المنبثقة عن الاختلافات الجنسية، فاختاروا فترة تاريخية في حياة التجمع البشري الأوروبي تمتد من سنة 1600م إلى 1960م ولم يوضحوا لماذا اختيار هذه الفترة بالذات دون غيرها، فقاموا بمسح اجتماعي لكل ما حصل من وقائع تاريخية تتعلق بواقع المرأة الاجتماعي وما هو دورها في المجتمع، فتوصلوا إلى ثلاثة أوضاع مرحلية متطورة:

1- مرحلة الخضوع.

2- مرحلة التذمر والنقد.

3- مرحلة المعارضة والانتفاضة.

ففي المرحلة الأولى- وهي على العموم ما كان يحدث أوربيا- كان خضوع المرأة لسلطة الرجل وأوامره سواء كانت في الأسرة أو في السوق أو العمل أو في المؤسسة الفكرية....بتعبير آخر: إذا كانت المرأة تمتهن الطب فإن عملها ومقامها المهني يخضع لإدارة وتوجيه زميلها الطبيب، أو إذا كانت كاتبة أو مفكرة فإن عملها ومقامها المهني يكون أقل من عمل ومقام الرجل، وكذلك إذا كانت مُدرِّسة...يحدث هذا بغض النظر عن كفاءتها وجِدِّيتها ونجاحها.

أما في المرحلة الثانية، والتي وزادت فيها أعداد الكاتبات والمُفكّرات والأديبات والطبيبات في أوربا ، الأمر الذي شجعهن على نقد الهيمنة الرجولية وإبداء عدم رضاهن على الاضطهاد الاجتماعي.

بالنسبة للمرحلة الخاصة بالمعارضة فكان أول مناداة لعمل المرأة في العملية الإنتاجية ووقوفها بجانب الرجل في أوربا سنة 1780 و 1790 ثم نضجت الدعوة إلى العمل وتشكيل الحركة النّسوية الأوروبية أكثر في 1850، وازدادت أكثر في القرن 20 وقد تشكّلت ثلاثة اتجاهات نظرية داخل الحركة التحريرية النّسوية.

1- التركيز على الاختلافات الجنسية.

2- التأكيد على عدم التكافؤ الجنسي بين الرجل والمرأة.

3- تسليط الضوء على العنف الجنسي [58]ص172 .

في أمريكا، كانت الحركات قد ظهرت في مدينة نيويورك في بلدة "سينكا فالس" صيف 1848، وكان هدفها الدفاع عن حقوق المرأة، مطالبة بالمساواة السياسية والقانونية بين الرجل والمرأة، ومع تقدم

.

الزمن وزيادة الوعي السياسي عند المرأة وانخفاض معدل الأمية بين النّساء وتكاثر عددهن في المواقع المؤسسية الرسمية طالبت الحركة بالسماح للمرأة في انتخاب رئيس الجمهورية وكان ذلك عام 1920.

ولدت حركة نسوية أمريكية أخرى، اسمها: حركة التحرر النسوية، حيث طالبت بإزالة الأدوار الراضخة والمستضعفة في جميع مؤسسات المجتمع الأمريكي، فضلا عن هدفها الآخر المتضمن مناهضة الهيمنة الشاملة التي يمارسها دور الرجل عليها، لكي تتحرر منه ليكون دورها قوي لا مستضعف ، فاعل ومتموقع في الصدارة لا في الظل، أولي لا ثانوي مثل دور الرجل في الإدارة والقانون والسياسة والاقتصاد....ولقد كانت هذه الحركة توسم بالحركة المتطرفة.

هذه الدعوات النسوية على اختلافها، دفعتهن إلى اتخاذ موقف صراعي مع النظام الاجتماعي للحصول على العديد من الحقوق المساوية منهن، وخاصة فيما يتعلق بالتضامن الاجتماعي والصحي والتمثيل في مجالس الحكومة لإزالة التمييز الجنسي في التعليم والتوظيف،" بل كن قد طالبن بإجازة الإجهاض وإدانة الاعتداء على المرأة من قِبَل الرجل في أسرتها ومناهضة فرص استخدام وسائل منع الحمل على الأقليات والطبقات الفقيرة في المجتمع الأمريكي" [58] ص174 .

معنى هذا أن الحركة النسوية أرادت أن تضرب بقوة لدفع عملية التغيير الاجتماعي بواسطة تغير بعض أجزاء ومكونات النظام الاجتماعي الرسمية وغير الرسمية.

2 - 2 - 1 - 1 - سوسيولوجيا المرأة :

وفق التغيرات الاجتماعية والثقافية، ظهرت في البداية مقاربات ، ومواقف سيوسيولوجية مختلفة بسبب اختلاف فترات معالجتها:

ففي الفترة الواقعة بين 1840- 1960م، ظهرت كتابات تدافع عن الأنوثة في المجالات المهنية والسياسية، لكن في البداية لم تكن كتابات منهجية منتظمة بل كانت كتابات تعبوية وإعلامية أكثر.

ثم إن احتواء الموضوع لم يكن جوهريا بل هامشيا من خلال مواضيع أخرى ولقد اتصفت بعض الأعمال حول موضوع المرأة ودورها عند السوسيولوجيين الأوائل أمثال:" سبنسر وماكس فيبر ودوركهايم"... بالمتقطعة وغير المتعمقة. فضلا عن ذلك فإن الكتابات الأولى عن الأنوثة في علم الاجتماع أتت من الرجال وليس من النساء، لأن المؤسسين لهذا الحقل المعرفي السوسيولوجي كانوا من الرجال وكانت أطروحاتهم سياسية أكثر من كونها اجتماعية نفسية [(58] ص175 .

لقد برز موضوع المرأة في حقل علم الاجتماع مع بروز معارضتها للمجتمع ومطالبتها بالمساواة في الحقوق والواجبات مع الرجل، فظهرت كتابات" تالكوت بارسونز" عن الأسرة كمؤسسة اجتماعية، واعتبره موضوع جوهري وأساسي في علم الاجتماع وليس عبر مواضيع أخرى، وأكد على أنها القاعدة الأساسية لكل استقرار اجتماعي، بل إن المرأة هي الطرف الحيوي في عملية التنشئة الاجتماعية التي

.

فيها يكتسب الفرد كافة آليات الضبط الاجتماعي التي يعتمد عليها التوازن الاجتماعي، ومن جهة أخرى منحه الدفء الاجتماعي والعاطفي.

دائما مع " بارسونز" الذي أوضح نظام تقسيم العمل في الأسرة ودور كل من الرجل والمرأة فيه، فالرجال يضمنون وحدة الأسرة بالنظام الاجتماعي، ويعطون لأفراد أسرهم الأمان ويغرسون الدوافع والقيم والتوجيهات ويبعثون على الطموح، بينما تقوم المرأة بالوظائف الأسرية الداخلية مثل التربية والرعاية وتنمية روح المحبة والتعاطف ومساعدة أفراد أسرتها على استخدام الأساليب التعبيرية المناسبة عن العواطف وكذلك الأهداف [58] ص176 .

أراد " بارسونز" أن يوضح التكامل بين الرجل والمرأة في الوظائف الأسرية رغم الأدوار المتمايزة، وأن صراعهما في النهاية هو يعني تمزيق حياة أسرتهما أو إضعافها وبالتالي لا توازن ولا استقرار اجتماعي.

على العموم، لم تتم دراسة المرأة في علم الاجتماع، من خلال كونها فردا أو شخصا بل من خلال وجودها في المجتمع وإشغالها موقعا ومركزا في ترتيب سلم الأدوار والوظائف من خلال موقع الأسرة، وهي تقوم بدور أساسي كمنتج بشري وشريك نفسي اجتماعي فاعل.... ولذلك فإن علم الاجتماع لا يشغل اهتمامه بها بشكل مستقل أو منفصل، إنما يشير إليها ويصف موقعها ودورها ضمن النسق الاجتماعي.

لكن إذا كانت هناك مشكلة في البنية أو الوظيفة كأن تكون مكانة المرأة وموقعها الاجتماعي أدنى بكثير من الدور الذي تمارسه أو تكون واجباتها أكثر بكثير من الحقوق التي تتمتع بها، وهذا مؤشر على اختلاف بنائي- وظيفي، عندئذ يبرز علم الاجتماع لدراسة هذه الحالة كإشكالية اجتماعية.

بعد الثورة الصناعية والثورة الفرنسية والتقدم التكنولوجي، حدثت تغيرات في البنية والوظيفة أصابت المجتمع الغربي، جعلت المرأة تخرج إلى سوق العمل وتساهم في العملية الإنتاجية بشكل مكثف وتحصل على الاستقلال الاقتصادي وتكتسب وعيا متزايدا بواقعها الاجتماعي والسياسي، فظهرت الكاتبة والمفكرة والمحامية والطبيبة والمهندسة والأستاذة.

في المقابل فإن هذا التحول النوعي الذي حققته المرأة أفرز لها مشكلات اجتماعية مثل ارتفاع نسبة الطلاق وتأخير الإنجاب وقِلّته، وضعف دورها في إدارة شؤون المنزل، وطبعا إزاء تفاقم هذه المشاكل ظهرت حركات نسوية تدافع عن مواقعها ومكانتها.

هنا تحركت آليات علم الاجتماع عن طريق البحث وتأسيس المقاربات المنهجية وفق المواقف النظرية المختلفة لدراسة المشكلات الخاصة بالمرأة الغربية المعاصرة في الأسرة والشارع والمعمل والمستشفى والورشة والجامعة...لدرجة تم فيها تخصيص أحد فروعه سمي بعلم الاجتماع المرأة أو نحو علم الاجتماع المرأة.

.

وفي الحقيقة، كان اهتمام علم الاجتماع لهذه الإشكالية لم يشقه إلى شقين أي علم الاجتماع المرأة وعلم الاجتماع الرجل، بل أبرز إشكالية الإنسان في المجتمعات الصناعية، لذلك طالبت المرأة بالمساواة في حقوقها وواجباتها، طالما أصبحت حاجة المجتمع لها مثل حاجته للرجل، لذلك طالبت المؤسسات الاجتماعية بأن تعاملها مثل ما تعامل الرجل دون تفريق أو مفاضلة أو تحيز على أساس الجنس.
الملاحظ أن دخول المرأة إلى سوق العمل، كان بدافع الحاجة إلى الأيدي العاملة في الإنتاج رغم أنها لم تستغل ولم تستخدم كمستعبدة للرجل بشكل مباشر وصارم، بل خضعت لمتطلبات العمل حالها حال الرجل في العمل، ومن جهة أخرى فإن طبيعة جنسها تجعلها تحمل وتلد وترضع وتغذي وترعى أطفالها، فإن ذلك قد يعيق عملها خارج البيت بشكل مستمر وقد يكون إنتاجها المهني أقل، لكن عملها المنزلي تديره بشكل أفضل وبطريقة مبدعة، والخدمة التي تقدمها في البيت، فهي تقدمها لذاتها ولزوجها وأيضا لأبنائها وهم جزء منها ، صحيح أنّ أب الأسرة يكدّ لتوفير واجبات الحياة الأسرية ، و الأم عندما تشاركه العمل خارج البيت من أجل تدعيم الزوج ، فضلا عن قيامها بتدبير شؤون المنزل و تربية الأطفال [102]ص46 .

ثم إن تحمل المرأة كزوجة وكأم المسؤولية الاجتماعية والتربوية والصحية لأبنائها، فهي مسؤولية لا تجيدها إلا هي ، رغم تقدم المجتمع وتعقده وإنشاء مؤسسات خاصة بالصحة والغذاء وكذلك التربية، ورغم التدريب المتقدم، فإنها لم تستطع تعويض أو تقديم ما قدمته وتقدمه الأم من حيث الأداء والكفاءة.

لقد أدّت التحولات الاجتماعية والتطورات والتغيرات الثقافية والاقتصادية إلى تفكك الأسر التقليدية المتسعة وتحولها إلى أسر زواجية نووية، فبعد أن كانت الأسرة الممتدة تتكون من أم والأب وأبنائهما المتزوجين منهم والعزب، إضافة إلى الجد والأعمام وأولاد الأعمام والأخوال...في بعض الحالات أصبحت الأسرة الزواجية تقتصر فقط على الأب والأم وأطفالهما مما قلل من فرص الاحتكاك والتعامل الاجتماعي مع الكبار من الأقارب والأصدقاء، وفرص التقاط القيم والمعايير الاجتماعية وهذا يؤثر في النمو الاجتماعي للطفل الذي يمكن أن يتوفر له إذا وجد في مؤسسة فيها الصغار والكبار غير الذين يجدهم ويتعامل معهم في البيت.

من جهة أخرى أدت التحولات السريعة إلى تغير في وضع المرأة في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في معظم بلدان العالم، فقد أتيح لها كل الإمكانيات والفرص التعليمية والمهنية وارتفعت نسبة النساء العاملات عامة في كثير من المجتمعات وبسرعة فائقة.

إن دخول المرأة الأم ميدان التعلم وبعض مجالات العمل أصبح حقيقة واقعة ونتيجة حتمية في كل المجتمعات، وخاصة منها المجتمعات التي عرفت الحروب والدمار، مثل ألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية، حيث ارتفعت فيها الأمهات العاملات عامة فيما بين عامية (1950- 1962) حتى وصلت إلى 72% [64]ص71.

.

ومهما كان الدافع الذي سبب خروج المرأة لعمل، فإن ذلك يلقي على كاهلها مسؤوليات عديدة وجهدا مضاعفا وأصبح عليها من اللازم أن تبذل قصار جهدها للتوفيق بين عملها المهني في خارج البيت ومسؤولياتها الأسرية المتعددة خصوصا ما يتعلق منها بتربية أطفالها، كما أن خروج المرأة للعمل قد أدى إلى زيادة أعباء الأسرة وعدم تمكنها من القيام بمتطلبات تربية الأطفال ورعايتهم وتنشئتهم تنشئة اجتماعية سوية [65] ص152 .

من هذا المنطلق، أصبح وجود الزوجين خارج الدار للعمل يعني أن الأسرة- على العموم- باتت بأمس الحاجة إلى الأغذية الجاهزة والمعلبة والملابس الجاهزة أيضا، وإلى وسائل منزلية لتسهل مهامها داخل المنزل ، فانتشرت المطاعم والمخابز والأطعمة المجمدة والمحفوظة ومعدات التنظيف الخاصة بالملابس والأدوات والأثاث والشغالات والمربيات ودور الحضانة [103] .

هذه التطورات والابتكارات الخاصة بالمنزل تبلورت من جراء عمل المرأة خارج بيتها لكي تساعدها في استمرار عملها والبقاء فيه والحفاظ في ذات الوقت على وظيفتها المنزلية تجاه أسرتها وتلين مستلزمات شروط نظام تقسيم العمل داخل الأسرة الحضرية وبالذات في الطبقة الوسطى .

ليس هذا فحسب، بل إن خروج المرأة للعمل خارج البيت وتعقد العيش في المجال الحضري وتزايد متطلبات الحياة والنمو السكاني، دفع بالزوجة إلى أن تقوم ببعض الأعمال والمسؤوليات التي كان الزوج مكلف بها وحده، مثل التسويق والتبضع اليومي ودفع فواتير الكهرباء والغاز والماء والهاتف، ونقل الأطفال إلى المدرسة ومراقبة سلوكهم في القسم والاتصال مع المعلمين والإدارة التعليمية وأيضا متابعتهم في النوادي الرياضية والعيادات الطبية وغيرها.

وفي الوقت نفسه، دفعت هذه الظروف الزوج إلى أن يقوم هو الآخر بمهام وواجبات الزوجة مثل غسل الصّحون وتنظيف الدار وطبخ بعض المأكولات وشراء الأطعمة، وإطعام الأطفال وتنظيف أجسامهم...هذه الدلائل تشير إلى حدوث تغير نوعي في نظام تقسيم العمل داخل الأسرة التي تنتمي إلى المجال الحضري والأهم من ذلك الأسرة المتبنية للقيم الحضرية.

من الأهم أن نعرف، أن غياب المرأة الأم عن المنزل يمكن أن يؤثر في التنشئة الاجتماعية لأطفالها ويعرقل نموهم، فقد توصلت دراسة (" فريال بهجت" 1981) إلى أن المرأة العاملة ليس لديها الوقت الكافي لرعاية أطفالها بالمعدل نفسه الذي يتوفر للمرأة غير العاملة، ولهذا فإن دور المرأة العاملة في مجال التنشئة الاجتماعية للأبناء والرعاية التربوية أخذ في التضاؤل [67] ص193 .

هذا ما أكدته دراسة (سعيد سعيد)، فيما توصلت إليه من نتائج حيث أفادت بأن عمل المرأة أدى إلى تدني قدرتها على القيام بالإشراف على الجانب التربوي لأبنائها، فهي غير قادرة على متابعة دراسة الطفل والإشراف على تحضيره لواجباته المدرسية [68] ص157 .

.

بصفة عامة، يمكن تلخيص المشكلات التربوية والسيكولوجية المتعلقة بالأم العاملة:

! الإرهاق الجسدي والتنفسي للأم.

! القصور في إشباع الكثير من حاجيات الأطفال الأساسية في نموهم وصحتهم البدنية والنفسية.

! حرمان الأطفال من رعاية الأم في فترة العمل....[*104]

وعليه فإن توفير مؤسسات لرعاية الأطفال وتربيتهم في أثناء غياب الأم عن البيت يصبح أمرا ضروريا.

2 - 2 - 1 - 2 - هل كان من الضروري أن تخرج المرأة للعمل؟

لابد من توضيح نقطة على جانب كبير من الأهمية بخصوص خروج المرأة للعمل ، لقد كانت هذه الظاهرة محصورة فقط وخلال حقبة طويلة من الزمن، في الطبقات الدنيا من المجتمع تلك الطبقات التي دفع الفقر رجالها المتعطلين أو المرضى أو الذين أقعدهم العجز، إلى السماح للنساء أولا وتشجيعهن ثانيا، ثم إرغامهن أخيرا على الخروج من البيوت للعمل والكسب...ولقد أصبحت المرأة تؤدي دورا جديدا في المجتمع ولكنه كان بالإضافة إلى دورها الرئيسي في الأسرة، وهو تدبير شؤون البيت، أي الخدمة المنزلية ورعاية الأطفال، والوقوف على خدمة الكبار أيضا سواء كانت زوجة أو أمّا أو ابنة أو أختا، ولكنها كانت تضطلع بهذه المسؤوليات بشكل مُركّز ومضاعف في الأوقات التي تعود فيها من عملها إلى بيتها، وكانت تضطر بطبيعة الحال إلى الاعتماد على قريباتها المقيمات معها اللاتي لا يعملن، أو جاراتها غير العاملات أيضا، فيما يتعلق برعاية الأطفال، وحتى إرضاع الرضع منهم أثناء غيابها للعمل في المصانع .

في هذا الإطار الجديد للحياة الأسرية، ظل رب الأسرة الآمر الناهي ولكنه في كثير من الأحيان كان يظهر بعض التسامح في معاملتها وخاصة إذا كانت أمّا لأطفال كثيرين، كما كان يتغاضى عن تقصيرها غير المتعمد في خدمته ورعاية الأطفال وتدبير البيت .

مما لا شك فيه أن تعليم المرأة في جميع مراحل التعليم، بما في ذلك مرحلة التعليم العالي في المعاهد والجامعات، هو الذي دفع عجلة التغيير النسوي دفعة قوية، ذلك لأنه أوجد لديها وعيا واضحا بذاتها ومركزها ومكانتها، ودورها في المجتمع عامة وفي الأسرة خاصة.

الملاحظ أن التقدم الاجتماعي الاقتصادي الحديث في كل المجتمعات الصناعية قد أدخل على الطبقة الوسطى والطبقة العليا مظاهر معينة كانت لحقب كثيرة تعد من خصائص الطبقة الشغيلة أي الطبقة الدنيا في المجتمع ومن بين هذه الخصائص هو عمل نساء الطبقة الوسطى بالوظائف الكاسبة، أي تلاشي ظاهرة توريث المرأة دخلا ثابتا من أرض فلاحية أو عقار أو استثمار مالي معين وهي ظاهرة كانت شائعة إن لم تكن عامة بين أسرة الطبقتين العليا والوسطى، وهكذا حلّ محلّ ظاهرة تأمين مستقبل

.

المرأة على هذا النحو، تعليمها في مختلف مراحل التعليم وتوظيفها وقد أصبح هذا النظام الجديد من الأنظمة الأساسية في النسق الاجتماعي الشامل في المجتمع الحديث، حتى أنه أصبح من بين الدلائل التي يمكن الحكم بها على مدى تقدم الدول، تماما كدخل الفرد والتعليم وقراءة الصحف ووسائل المواصلات ومتوسط العمر المتوقع

ولا يمكن أن ينكر أحد أثر الحربين العالميتين وخاصة الحرب العالمية الثانية، في زيادة تحرر المرأة من جهة، وانتشار تشغيلها بشتى الوظائف من جهة أخرى، ذلك لأن الحرب تطلبت من جميع الرجال القادرين على حمل السلاح الانضمام على سلك الجندية ،وهكذا خلت أعمال ووظائف كثيرة، وخاصة في المصانع والورشات من عمالها من الذكور، وتحتم ملؤها بالنساء، فلما انتهت الحرب، صار من الصعب على الكثيرات منهن ترك العمل أو الوظيفة والعودة للبيت والمكوث فيه، ومن جهة أخرى فإن فناء الشباب والرجال في الحرب بالملايين، كما حدث في كل من ألمانيا وفرنسا وروسيا، قد حتم على الشابات والأرامل ومن أصبحن بدون عائل الاستمرار في العمل، إذا كن لم يعملن إلا في سنوات الحرب أو البدء بالعمل إذن كن لم يعملن بتاتا من قبل وذلك لانتشار العزوبة بين الشباب والترمل بين المتزوجات اللاتي فقدن فرصة الزواج مرة أخرى .

دوافع خروج المرأة للعمل:

إن المرأة قد دخلت ميدان العمل تحت ضغط دوافع اقتصادية واجتماعية حتى نفسية، ومع إقرار جميع الدراسات بهذه الحقيقة إلا أنها اختلفت وتباينت حول مسألة أي من هذه الدوافع أقوى؟

ولازال هذا الاختلاف قائما، والاعتقاد أن السبب في ذلك هو بشكل أو بآخر المجتمع وتركيبته وظروفه، ففي دراسة أجريت لمعرفة العمال والعاملات في كل من المجتمع الروماني والسوري تبين أن الدافع الأساسي لدى العمال والعاملات الرومان هو تأمين الحاجات اليومية، والكسب المادي وهذا يعني بأن الدافع هنا يصنف في حقل الدوافع الخارجية للعمل، بينما أجاب 55% من العمال والعاملات في سوريا الذين شملتهم الدراسة بأن الدافع الأساسي للعمل هو الواجب والمشاركة في عملية البناء وهنا نجد بأن الدافع يصنف في حقل الدوافع الداخلية للعمل [[105]] .

.

دراسات مختلفة: [106]

قام "بيدجون BEDJON" باستفتاء، حيث أجراه على 3800 سيدة، ولقد تبين له أن 75% من هذا العدد يعملن من أجل مساعدة الأسرة.

كما قام "هير HERR" بدراسة عاملات الطبقة الدنيا في سنة 1958، ولقد تبين له أنهن يعملن من أجل المادة وهن يفعلن هذا أكثر مما تفعل النساء العاملات من الطبقة الوسطى اللواتي يذكرن أن دوافعهن إلى العمل إنما هو الاستمتاع به.

أما دراسة "يارو YARROW" فقد أظهرت أن 48% من الأمهات العاملات من الطبقة المتوسطة يعملن من أجل تقديم خدمة للمجتمع. كما أن العمل يعطيهن فرصة لتحقيق ذواتهن.

كما أثبتت دراسة "فردنوند زفيج " أن المرأة تخرج للعمل تحت إلحاح الضغط الانفعالي لشعورها بالوحدة أكثر من خروجها إلى العمل تحت ضغط الحاجة الاقتصادية وقد قدر في هذا البحث أن بين كل ثلاثة نساء متزوجات يعملن واحدة فقط منهم تعمل تحت ضغط الدافع الاقتصادي، إما لتغطية النفقات المنزلية أو لإعانة الأسرة [107] ، وأما الباقيات فيلتحقن بالعمل لأسباب أخرى : الرغبة في الخروج، الشعور بالرضا عن العمل، إتفاق العمل مع ميولهن وغيرها.

ولعل هذا ما يفسر سلوك عاملات مصنع كان يحيل عاملاته إلى المعاش في سن 55 معطيا إياهن معاشا عائليا سخيا فلقد وجد أن كثيرا من هؤلاء النساء يقفن على أبواب المصنع كل مساء في انتظار صديقاتهن عند الخروج، وأيضا هن يتابعن عن كثب كل الأحداث الاجتماعية التي تجري في المصنع، وقد يطلبن أيضا عندما يكون من الممكن الحصول على عمل إضافي وهذا معناه أن المصنع أصبح يشكل لهن مركزا اجتماعيا.

ومن جهة أخرى، أثبتت دراسة قام بها "مورارو MORARO" أن 15% من العاملات في مصانع النسيج يعملن خشية الوحدة وأثبتت دراسة مماثلة في معمل الألبان عام 1981 أن 10% من العاملات يعملن لأنهن يكرهن البقاء في البيت، الأمر الذي يسبب لهن قلقا شديدا وهذا معناه، أن الدافع إلى العمل يكمن إضافة إلى الحاجة للمال كدافع خارجي وملأ الفراغ دفعا للشعور بالملل والبطالة كدافع داخلي، وكذلك التأكد على ضرورة إشباع الحاجات النفسية الاجتماعية :

- احترام الذات.
- ضرورة الحصول على مكانة اجتماعية.
- الشعور بالمسؤولية والنفع والإيجابية.
- الإحساس بالقيمة الاجتماعية كون العامل أو العاملة عنصرا فاعلا في المجتمع كحاجة سيكولوجية.

.

2 - 2 - 1 - 3 - سيكولوجيا المرأة العاملة :

لعل من بين الظواهر التي ارتبطت بعملية تصنيع المجتمع هي انفصال المؤسسة الصناعية عن الأسرة والبيت، وانفصال مكان العمل أيضا عن محيط الأسرة حتى في المجتمعات الغربية، ولئن كان هذا الانفصال قد أثر على نفسية الرجل بعض الشيء إلا أنه أحدث تحولا خطيرا في نفسية المرأة التي اقتحمت ميدان العمل والإنتاج ، بدوافع اجتماعية واقتصادية على حد سواء، ويبدو هذا التحول واضحا عند المرأة العاملة في البلدان النامية أكثر منه عند مثيلتها في البلدان النامية رغم دخولها ميدان العمل، فإنها ظلت تتحمل مسؤولية منزلها وأطفالها وزوجها كاملة، الأمر الذي أدى لأن تتنازعها قيمتان أساسيتان، الأولى موقفها من أسرتها والطريقة الأنجع التي ستسلكها كأم وزوجة وربة بيت، والثانية موقفها من عملها والطريقة الأنجع التي ستسلكها للقيام بالعمل المسند إليها.

هناك من يرى أنه لعلّ من بين الأسباب اللّصيقة بالتّوتر النّفسي عند المرأة العاملة في مجتمعنا هو عدم إقرار المجتمع لحقيقة وجوب مساعدة الزوج لزوجته في الأعمال المنزلية، وفي الإشراف على أطفاله من الناحية التعليمية ولقد دلّت عدة دراسات ميدانية على أن المرأة هي التي تقوم بهذا العمل وأن نسبة قليلة من الأزواج في مجتمعنا هم الذين يعملون بهذه القاعدة ،بينما دلت دراسات مماثلة في المجتمع المتقدم صناعيا، "بلود" و"هاملين"، أن أزواج المشتغلات يقومون بنسبة كبيرة، وبدرجة ملحوظة من العمل المنزلي أكثر من أزواج غير المشتغلات، كما أبناء العاملات يساعدون في الأعمال المنزلية.

ففي الوقت الذي تعاني منه المرأة ازدواجية الأعباء داخل المنزل وخارجه، فهي مطالبة أيضا وتحت ضغط التقاليد السائدة أن تتحمل أعباء جسدية ونفسية ومادية للقيام بواجبات الضيافة والولائم، مما يثقل كاهل الزوجة داخل الأسرة، إنّ اعتماد الأسرة على تحضير مواد الطعام غير الجاهز والتي يستغرق تحضيرها وإعدادها وقتا طويلا منشأه عدم توفر هذه المواد بشكل محضر وجاهز أو نصف جاهز إلا ضمن مقادير محددة، وإذا ما توفرت مثل هذه المواد فإنها لا تفيد إلا بعض الأسر. هذا فضلا عن الخدمات الأخرى التي تتعلق بنظافة الأواني وأدوات البيت وأثاثه وغسل الثياب وكل ما تحتاج إليه النظافة العامة، كل هذه الأعباء الأسرية تقع مباشرة على الزوجة، وعلى أبناء الأسرة بالدرجة الثانية، أما الزوج فإن جل اهتماماته تتركز خارج المنزل في الغالب، بحكم تركيبته البيولوجية والنفسية والسوسيولوجية.

أما فيما يتعلق بالآثار النفسية عند المرأة العاملة فقد دلت الدراسات في المجتمعين النامي والصناعي، على نفس النتائج تقريبا ماعدا ارتفاع طفيف في مشكلة الاتزان الانفعالي لدى العاملات في البلدان النامية، ففي البحث عن القلق وعقدة الذنب عند المرأة العاملة لاحظت"كليجر klyger" أن المفحوصات من الأمهات العاملات أظهرت قلقا وحساسا بالذنب بالنسبة لأطفالهن، كما قررت أنهن يملن للتعويض عن غيابهن بالمحاولة الشديدة ليكنّ أمهات صالحات كما يتبين لكل من" لويل" بورشينال

.

porshynal" أن البيوت التي تعمل الأم فيها تميل إلى تفضيل طرق نظامية حاسمة، وتشجيع أطفالها عل الاستقلال، وقد بين " هوفمان Hoffman" أيضا أن اتجاه الأم المشتغلة نحو النظام يتوقف على اتجاهها نحو العمل ،فالأمهات المشتغلات اللواتي يستمتعن بعملهن كن أقل شدة في إتباع النظام ويستخدمن وسائل سيطرة وسلطة مع أطفالهن أقل من الأمهات الماكثات في البيت.

ولقد قارنت " كليجر klyger" بين 50 زوجة مشتغلة و50 زوجة غير مشتغلة في ضوء مقياس " تيرمان" المعدل للتوافق الزواجي، ولم تختلف المجموعتان اختلافا يذكر، كما لم تختلفا في درجة الاختلاف بين الزوج والزوجة فيما يتعلق بالآراء الخاصة بشؤون الأسرة، إلا أنه كان هناك أي تشاؤمي للأم غير المشتغلة وزوجها عن مدى تأثير العمل على العلاقة الزوجية وبالمثل أجاب عدد قليل من السيدات المتزوجات المشتغلات بأن العمل كان له أثر سيء على علاقتهن بأزواجهن .

من جهة أخرى،أدى التقدم على الصعيدين الإيديولوجي والتكنولوجي إلى ظهور حقيقيتين أساسيتين هما: دخول المرأة ميدان العمل والإنتاج، ولقد ساهمت في ذلك الدعوة على تحرر المرأة والمساواة وإتاحة فرص العلم لها....ولهذا فقد وجدت المرأة في العمل حلا لبعض مشكلاتها الاقتصادية وحتى النفسية.

أمثلة:

حدثت في انجلترا أواخر النصف الأول من القرن 18 تغيرات جوهرية ترتب عليها نتائج خطيرة بالنسبة للمرأة على وجه الخصوص إذ أدى اختراع الآلة إلى التقليل من أهمية القوى العضلية والبدنية وحتى العقلية، الأمر الذي مهد لدخول المرأة إلى المحيط الصناعي وبأعداد هائلة، كما هيأت الحرب العالمية الثانية، فرصة للمرأة لم تتح لها من قبل إذ أنها حلت محل الرجال الذين تفرغوا للقتال، وعند عودة الرجال من الحرب لم يتناقص عدد النساء إلى الحد الذي كان عليه قبل الحرب.

قدّر الدكتور "يور URE" على أساس تقارير مفتشي المصانع في سنة 1834، أن القوة العاملة من البالغين والبالغات في جميع مصانع الغزل والنسيج في بريطانيا كانت حوالي 191 ألف منه 102 ألف امرأة وحوالي 89 ألف رجلا، وربما كان السبب في غلبة النساء على الرجال في هذه الصناعة، ضعف ورخص أجورهن، والظن المنتشر آنئذ بأن هذا الميدان أنسب لهن، من حيث سهولة العمل فيه [[108]].

وقد كانت الأمهات خشية فقدان عملهن، يعدن إلى المصنع بعد مضي ثلاثة أسابيع أو أقل بعد الوضع، كما كنّ في بعض المدن يحملن مواليدهن في الأربعينيات من القرن 19 إلى المصانع ليرضعنهم في فترة استراحة تناول الغداء، وكان من الشائع تخديرهم بالأفيون للتخلص من صياحهم، وكان بقية الأطفال يتركون في البيت تحت رعاية قريباتهم، أو في كنف عجائز خصصن لهم مكانا ما في مساكنهن، يحفظنهم فيه إلى أن تعود أمهاتهم لاستلامهم آخر النهار[[109]]ص32.

.

منذ مطلع القرن 20 أخذ عدد النساء اللاتي يعملن خارج بيوتهن في الازدياد المستمر، حتى بلغت نسبتهن حوالي 3/1 القوة العاملة في كل من بريطانيا وفرنسا وألمانيا و(و م أ)، في مطلع الستينات وفي روسيا وصلت 48% من القوة العاملة وكذلك في الصين [109]ص34 .

المرأة والبناء النفسي:

إن أعظم ألم بالنسبة للمرأة التقليدية كان فقدان الرجل الذي تحب، أو خيانته لها، أما بالنسبة للمرأة الحديثة فهو فقدان ذاتها، وأعتقد أنه في كلا الحالتين هي تفقد الأمان، ففي الأولى كانت تعقد الأمان في الرجل سواء أكان أبيها أو زوجها أو أخيها أو ابنها وفي الثانية كانت توفر الأمان لنفسها ولذاتها.

إن مضمون الحياة الفعلي هو الشيء المقدس الذي طوعت المرأة الحديثة نفسها لخدمته ألا وهو المبدأ الاجتماعي ، العلم، العمل المبدع هذا الهدف هو بالنسبة إليها أهم وأقدس من سائر متاع الحياة [110].

إنّ واقع المصنع اقتضى من المرأة أن تتعلم كيف تقهر عواطفها وأن تدعّم بإرادتها موقفها من الحواجز والتحديات النفسية و الاجتماعية العديدة التي يضعها المجتمع في وجهها، ومن أجل الحفاظ على الحقوق الجديدة التي اكتسبتها، تجد المرأة نفسها مضطرة إلى القيام بعملية تثقيف وتذهيب ذاتية...فهي لا تخشى الاستقلال بشكل من الأشكال بل بالعكس فكأنها تزداد تقديرا له كلما تجاوزت اهتماماتها أكثر فأكثر حدود العائلة والبيت [109]ص47.

.

2 - 2 - 2 - الأسرة وبعض العمليات الاجتماعية :

2 - 2 -2 - 1 - الأسرة والضبط الاجتماعي :

الضبط يستند إلى قواعد ، هذه القواعد تتضمن سلوكا لفظيا وغير لفظي، والقواعد عبارة عن اتفاقات ظاهرة أو غير ظاهرة بين أعضاء الأسرة، ووظيفتها تسهيل عملية التواصل، مما يسمح بإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وتحقيق الأهداف .

إن الأسرة تسلك وتتصرف حسب هذه القواعد والأحكام والتقاليد والتي تكونت بطريقة لا شعورية، وهي تشكل نوعا من التفاعل القائم على التفاهم والاتفاق والتراضي بين أعضاء الأسرة .

ثم أن مسألة العلاج الأسري غالبا ما تُعبِّر عن موقف أدى إلى خروج أفراد الأسرة عن هذه القواعد مما يحدث خللا في التوازن داخل الأسرة .

2 - 2 - 2 - 2 - الأسرة والتغير :

ما هو معروف في طبيعة المجتمع وفي أدبيات العلوم الاجتماعية، أنه من المستحيل أن تبقى الأسرة مستقرة ساكنة ثابتة كما هي، ومن غير الممكن أن لا يكبر وينمو أفراد الأسرة، ودائما ما يحدث التغير داخل الأسرة وداخل أعضائها ويتجاوب الأعضاء لهذا التغيير .

إن الأسرة السوية تؤدي وظائفها بشكل سوي وبالتالي فهل تتقبل التغيير كجزء من حياتها، فهي تسهل عملية التغيير الاجتماعي لكي تتلاءم مع حاجات المجتمع ففي بداية الأمر، يتوقع أنها تقاوم العناصر الثقافية الجديدة وخاصة منها العناصر المعنوية والمحسوسة كبعض القيم والمفاهيم، لكنها تستدخلها شيئا فشيئا وفق آليات معينة، وتؤهل الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية للأدوار ناضجة ومناسبة لحاجات المجتمع.

أما الأسرة المريضة –كما رأينا في السابق- فنجد قوى المقاومة تظهر لدى أحد أعضاء الأسرة نحو التغيير في عضو آخر وبشكل من الشدة والقوة والعنف، كما قد يساهم الشخص الضحية –أي ذاك الذي يقوم بدور الضحية- في المحافظة على المرض في الأعضاء الآخرين الموجودين داخل الأسرة نفسها، وبهذا فهو يقاوم ويرفض التغيير والتجديد حفاظا على دوره، لذلك يتطلب العلاج الأسري تقوية الرغبة الجماعية في التغيير.

.

2 - 2 - 2 - 3 - الأسرة والتواصل:

يقصد بالتواصل: إقامة علاقة عن طريق الرسائل اللفظية والرسائل غير اللفظية للتعبير عن الأفكار والمشاعر، والتواصل نوعان:

- تواصل وجداني.
- تواصل عقلي.

عن التواصل الوجداني :

يسمى أيضا التواصل العاطفي، والحب فيه هو أشد العلاقات وأكثرها عمقا، وهو الذي يستثير أشد المشاعر الإيجابية ، فالحب هو واحد من أهم أحد أحداث الحياة التي تقدر إيجابيا و يتخيل إلينا أن المسألة أصلا بيولوجيا يتمثل في الحاجة إلى ربط الأزواج بعضهم ببعض لفترات طويلة تيسر الإنجاب ورعاية الأطفال.

من حاجيات الطفل الأساسية الشعور بالحب والمحبة، وهي حاجة نفسية إنسانية تحقق الأمن والطمأنينة للطفل وتشبع غرائزه الذاتية التي فطر عليها، وإن حاجته إلى الحب والمحبة لا تقل أهمية عن حاجته إلى الطعام، ولذلك نجد الإنسان عبر مراحل عمره يبحث عن بناء علاقات إنسانية توفر له هذه الحاجة ويشعر من خلالها أنه محبوب [111] ص20 .

يعتبر الشعور بالانتماء لدى الطفل منذ بداية إدراكه حاجة نفسية ضرورية، لا تتحقق إلا بإبداء المحبة له، وتوفير جو من الإحساس بالأمن والطمأنينة داخل الأسرة كأول خلية إنسانية تحقق للطفل حق الانتماء[111] ص20 .

ثم إن الحب عاطفة تتطور من الطفولة إلى النضج، فترجح كفة العطاء في النضج بعد رجحان كفة الأخذ في الطفولة، ويعتبرها الطب النفسي مقياس الصحة والمرض، فأسلوب الإنسان في الحب عنوان شخصيته ومبلغ نضجه وما ظفر به من السعادة، وعليه فإن الصحة النفسية هي المقدرة على الحب الكامل [59] ص21.

هذا الطفل الذي عرف هذه العاطفة وهذه القيمة، سوف يكبر بها وعليها، عبر مراحل عمره من الطفولة إلى المراهقة إلى مرحلة الشباب والاستعداد إلى مرحلة الزواج، لذلك يعتبر الحب واحدا من مكونات الزواج الناجح، وفي ثقافتنا يعمق مفهوم الحب بمفهوم المودة لتكون النتيجة الرحمة والهدوء والاستقرار، فالعلاقة الزوجية الدائمة والمتزنة تمد الزوجين بالإحساس بقيمة الذات والانتماء، مما يزيد من الشعور بالتقدير والأمان والتقارب بين الزوجين يؤدي إلى إحساسهما بالراحة، ويخفف من ضغوط العمل والمسؤوليات الأخرى، وبالمثل فإعطاء الحب لشخص معين يحتاج ويستحق الفهم والتدعيم، يشجع كلا من الذي يعطي والذي يأخذ، فالحب عطاء.

.

إنه عندما يختار الإنسان الناضج ويتزوج بزوجة لها نفس مستوى النضج، يستطيع الزوجان أن يحتفظا بفرديتهما ويحققان تقاربا وجدانيا مريحا وغير مهدد لأي منهما، بل وعلاقتهما مرشحة للتجديد بعد اكتمال دورة العلاقة الزوجية، فيتجدد الانجذاب وتتجدد معه الأحاسيس العميقة.

حيث يتضمن التواصل الوجداني العاطفي قدرا من المشاعر والأحاسيس والفهم يوفرهما شريك الحياة اتجاه الآخر سواء كان ذلك بشكل لفظي أو غير لفظي بما في ذلك من إحساس بالمشاعر والرعاية من جانب شريك الحياة، والإحساس بالإدراك الوجداني والفهم من الآخر ويكشف الآخر عن ذاته.

على هذا الأساس يمكن أن نخلص إلى أن ديناميكيات التفاعل ألزواجي تقوم على هذا التواصل العاطفي بين الزوجين، فالمداعبة والملاطفة تُعدّ من أساليب التواصل الحسي التي توجه العلاقات الزوجية وجهة صحيحة وإيجابية.

عن التواصل العقلي:

يقصد بالتواصل العقلي: التواصل بالكلام العادي للتفاهم حول أمور الأسرة والتعبير عن هموم العمل والحياة والإفصاح عن الاهتمامات والطموحات والحاجات والأفكار والانفعالات وغيرها، ويتأثر تفاعل العلاقة الزوجية بمستوى وأسلوب الكلام ومضمونه وحالة المتكلم والمستمع وحتى طبقات الصوت لها أثرها على هذه العلاقة.

التواصل الجيد أو الناجح:

لضمان النجاح في التواصل بين عضوين في الأسرة، يتطلب ذلك:

! أن يكون أحدهما متكلما والآخر مستمعا.

! أن يكون المتكلم مجيدا للتعبير عن الرسالة التي يريد توصيلها حتى تصل بصدق وأمانة.

! أن يكون المستمع حسن الإنصات.

! أن يكون المستمع دقيق الملاحظة حتى يفهم الرسالة وما تحمله من معاني مباشرة أو ضمنية.

فالتواصل الجيد يتطلب مهارة في التعبير ومهارة في الإنصات، وهذا معناه: تبادل رسائل واضحة ومباشرة والاستماع الفعال، والتعبير اللفظي عن الاحترام أو التقدير.

التواصل المضطرب:

إن التواصل اللفظي الخاطئ يُعدّ مصدرا للمشاكل الزوجية، فالزوجان غير السعيدين كثيرا ما يعقدان مشاكلهما عن طريق التواصل اللفظي الخاطئ، كأن يعبّران عن مشاعرهما بشكل غير مباشر وغامض ولا ينقلان إلى بعضهما رسائل واضحة ومكتملة وقوية بما فيه الكفاية، كما يفشلان في الحصول على تغذية مرتدة من بعضهما البعض...إذ أنه كلّما كانت الرسائل غير واضحة زاد التوتر والخلط داخل الأسرة.

.

إن اضطراب عملية التواصل لا يعكس فقط مرض الأسرة بل يساهم ويؤدي إلى ذلك المرض، حيث يظهر التواصل عديم المعنى بين الزوجين في الأسرة المضطربة [59]ص47 .

على هذا الأساس، فالتواصل سواء أكان لفظيا أم غير لفظي فإن له وظيفة ودورا هاما جدا داخل الأسرة، سواء أكان في نقل الأفكار أم في نقل المشاعر والوجدان، كما أن اضطراب هذا التواصل يؤثر على باقي جوانب العلاقات الأسرية من قدرة على حل المشاكل أو المشاركة في الاهتمام والأنشطة والأدوار التي يقوم بها كل فرد في الأسرة وعلى العلاقة الجنسية بين الزوجين، بل قد يتسبب مع عوامل أخرى في ظهور اضطرابات نفسية لدى أحد الزوجين أو كليهما ويهدم السعادة الزوجية ، و أكثر من ذلك تصبح العلاقة مع الأبناء غير مستقرة و غير متزنة ، ناهيك عن العلاقة بين الأبناء بعضهم مع بعض ، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على كثير من أنشطة الحياة الأساسية : نمو الطفل بكل أنواعه ، التواصل داخل الأسرة ، التواصل خارج الأسرة ، التحصيل الدراسي ..و فيما يلي تفصيل في الموضوع .

2 - 2 - 3 - طبيعة العلاقة الزوجية وأثرها على الأسرة و على الأطفال :

إن نوع العلاقة الزوجية يقوم بدور مهمّ ومركّب في زيادة أو نقصان المشاكل والخلافات النفسية للزوجين بل وينعكس على حياة أطفالها: فأبناء المتوافقين زواجيا يميلون إلى الاتصال بالناس والتعاون معهم ويتميّزون عموماً بالاتزان الانفعالي والنضج والواقعية ، بل ويصبحون أكثر توافقا من أبناء غير المتوافقين زواجيا.

فالاكتئاب والانسحاب وضعف الكفاءة الاجتماعية والتعثر الصّحي وانخفاض الأداء الأكاديمي وعدد من المشكلات السلوكية عند الأطفال هي العناصر التي تُكوّن المشهد العام الناجم عن الخلافات الزوجية.

إنّ الأسرة التي يحدث فيها الجو الانفعالي المضطرب المتزايد تتأهل أكثر للتصدع والتفكك الذي يجعل من الصعب على الزوجين والأطفال أن يستخدموا هذه العلاقات في تنمية علاقات متزنة وسوية مع الآخرين، الأمر الذي يدلّ على أهمية وخطورة العلاقة الزوجية والتي تتضمن أهم عناصر الحياة الإنسانية، فإذا كانت متوافقة كان لها أثرها البنّاء بالدرجة الأولى على الصّحة النفسية، ويبدأ كلٌّ من الزوجين الحياة الزوجية وله دوافعه واتجاهاته ووسائله في التوافق.

بينما العلاقات الزوجية المضطربة تترك آثاراً سيئة على الزوجين والأطفال وعلى الأسرة عامة، فالتباعد العاطفي والخلافات المستمرة بين الزوجين يؤديان إلى معاناة أعضاء الأسرة جميعهم وهذا على المدى القصير وأيضا على المدى الطويل – بحيث تختبئ الإحباطات والمشاحنات والصدمات في اللاشعور ثم تظهر بفعل بعض المثيرات في شكل أمراض نفسية أو جسدية وسلوكات مرضية وردود

.

أفعال منحرفة وعنيفة- وهكذا تصبح العلاقة الزوجية نفسها مصدرا أساسيا للاضطراب النفسي والاجتماعي.

"إن الزواج في حد ذاته، باعتباره هو الوقاية الضرورية ضد الاضطرابات النفسية يعتبر استنتاجا غير دقيق، فعلينا أن نفرق بين العلاقات الزوجية المتوافقة وغير المتوافقة، فمثلا يرتبط القلق المرضي بأساليب المعاملة الزوجية التي تشمل التسلط والقسوة أو النبذ والإهمال أو التدليل والحماية الزائدة " ، وهنا يمكن التأكيد على مفهوم التوافق الزواجي في دراسة موضوع العلاقة الزوجية ، كما يمكن الإشارة إلى مفهوم أساسي آخر و هو مفهوم التأهيل للزواج ، الذي يعتبر أداة قوية لبناء علاقة زوجية متزنة و سوية .

2 - 2 - 3 - 1 - الخلافات الزوجية:

ينتشر الصراع في العلاقات الزوجية ويقوم كل من الرجل والمرأة بتصرفات تحبط وتغضب الطرف الآخر، وبالتالي ينشأ الصراع بينهما...ويمكن القول إنه لا وجود لما يمكن أن نسميه علاقات زوجية غير متوترة، فالتوتر وارد كماً وكيفاً، وكذلك المعاناة، إلاّ أنهما موجودان في العلاقات الزوجية بنوعيات ومستويات مختلفة ويرجع الاختلاف في نوع التوتر ومستواه إلى اختلاف نوع الضغوط ومستوى البناء النفسي الاجتماعي للزوجين وطبيعة إدراكهما للتوتر وأساليب التعامل مع الضغوطات المختلفة.

تبين في دراسة عربية أن:

- مشكلات التواصل.
- عدم التفاهم وعدم الحوار وعدم التعبير عن مشاعر الحب الزوجية.

} تشكل 33% من الخلافات

- خلافات حول تربية الأطفال.
- عدم التعاون وعدم تحمل المسؤولية

} 15%

- عدم القدرة عل حل الخلافات 15%
- مشكلات مالية 8.5%
- تدخل الأهل أو عدم احترام أهل الطرف الآخر 10%

بالإضافة إلى مشكلات وتحديات متنوعة كالخيانة و العناد والمشاكل الجنسية ونقص الاهتمامات المشتركة.

.

إن السعادة الزوجية لا تعني انعدام المشكلات التي تواجه الزوجين وإنما تعني المقدرة على مواجهة تلك المشكلات والعمل على حلّها.

من ناحية أخرى قد يكون للخلافات الزوجية جوانب إيجابية حيث تعمل على إثراء وإنماء العلاقة الزوجية، الأمر الذي جعل بعض المهتمين يتحدثون عن فوائد المشكلات الزوجية.

فالزواج الحقيقي ليس الزواج الخالي من الخلافات ولكنه الزواج الذي يمكن أن يتخطى الصعوبات ويتخذ من الخلافات مادة متنوعة لاختبار مدى قدرة الزوجين على الحل وتدريبهما على تخطيها.

بل هناك من يعتبر أن المشكلات والخلافات الزوجية ضرورية –في بعض الأحيان- لتقريب وجهات النظر بين الزوجين واكتمال نموهما في التغلب على هذه الخلافات والرجوع مرة أخرى إلى بر الأمان والحب المتدفق بينهما ، الأمر الذي جعل بعض المهتمين يتحدثون عن مصطلح الاستفادة من المشاكل الزوجية .

أهم العوامل المرتبطة بالخلافات الزوجية:

العوامل المرتبطة بالخلافات الزوجية متعددة وهي خاضعة لمحددات كثيرة ومتغيرات كثيرة، وأعتقد أن لثقافة المجتمع السبق في تنظيم وتنضيد هذه المحددات وتلك المتغيرات بالإضافة إلى آلية التغير والتغيير وأثرها على حركية الجماعة وعلى نمط العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأفراد لهذه الجماعة.

أ ـ سن الزواج:

يعتبر السن متغير شخصي مهم في مثل هذه المسائل، إذ على أساسه تتحدى بعض الأدوار والوظائف ونتناول هذا المتغير من خلال الآتي:

- **السن المبكر للزواج:** إقدام بعض الأفراد على الزواج المبكر في سن لا تؤهلهم لتحمل مسؤوليات أو تبعات الحياة الزوجية والوالدية، لأنهم لم يصلوا بعد إلى مستوى النضج الكافي والضروري، كما أن نقص الإعداد و التأهيل للدور الزواجي يقلل من كفاءة الفرد في ممارسة أدواره، ولما كان المتزوجون في سن صغيرة والمقصود هنا المراهقة، يتاح لهم وقت قصير وأقل لتعلم المهارات الضرورية لممارسة الدور الزواجي بشكل مناسب، في حين هناك من يرى أن الزواج المبكر مدعاة للاستقرار النفسي والسعادة في الحياة.

ومن العوامل التي تسمح بحدوث الطلاق في مثل هذه الحالة أي السن المبكر للزواج :

! وجود فرصة ثانية للزواج .

.

! عدم تدعيم والدي الزوجين لاستمرار العلاقة الزوجية، الذي عادة يتم دون موافقة الوالدين إلا في بعض الحالات [59] ص62 .

- **السن المتأخر للزواج:** من يتزوج في سن متأخرة يكون قد كوّن علاقات قوية بوالديه في الغالب ، مما يجعله يشعر بأن زواجه يهدد هذه العلاقات، ومن ثم نجد الوالدين يستهجنان الزواج ويطالبان بالولاء بطريقة تُضعف من العلاقة الزوجية، ومن جهة ثانية هناك عامل قوة المنطق الفردي أو الفرداني الذي تَعوَّد عليه المتأخر في الزواج، مما يجعله أيضا يشعر بأن الشريك الثاني هو دخيل على حياته الخاصة، وطبعا قد يحدث العاملان المذكوران في دائرة اللاشعور، وبالتالي يكونان من الأسباب الخفية والغير معلنة في الخلافات الزوجية.

ب ـ الإنجاب:

يعتبر موضوع الإنجاب من المحددات الأساسية لطبيعة العلاقة بين الزوجين، رغم أنه يبدو كمعطى بيولوجي أو ديموغرافي غير أن للإنجاب صلة مباشرة مع ثقافة المجتمع، والتي تعد محددا جوهريا لنمطية التفاعل بين الزوجين:

- الطفل الأول: يعتبر ميلاد طفل جديد هو تغير في حياة الأسرة، حيث تتغير أدوار الزوجين وتتعدل وظائفهما وتظهر قيم جديدة ويحصل كل منهما على حاجته بطرق جديدة، فبعد ميلاد الطفل الأول تتغير نظرة كل من الزوجين لذاته، وللحياة وتتغير الأدوار والأفكار المتعلقة بالدور الوالدي، وقد تقل الأنشطة المشتركة بينهما، وقد تقل أيضا التفاعلات الإيجابية، مما يؤثر على عملية التوافق مع الطفل الأول، ليس لأنهم لا يرغبون في الأطفال بل قد ترجع إلى الإعداد البسيط لدور الأبوة ودور الأمومة .

هناك جانب آخر مهم، وهو يتعلق بالتأثير النفسي للولادة على الأم، كالذهان ما بعد الولادة أو حالة الاكتئاب ما بعد الولادة، فالأول هو عبارة عن مجموعة أغراض تحدث بعد الولادة وتتميز بضلالات واكتئاب حاد إلى حد التفكير في إيذاء الوليد الجديد أو إيذاء النفس وحتى الأب (الزوج) يشعر بأنه وضع وزحزح جانبا مع وجود الطفل، وهذه الحالة نادرة، أمّا الحالة الثانية أي اكتئاب ما بعد الولادة ، فهو شائع و يُعدّ من الاضطرابات النفسية التي قد تصيب الأم وخصوصا في الولادة الأولى، إلا أن الرضيع عرضه لمعاملة غير مناسبة.

لقد تم التطرق إلى هذا الجانب للإشارة إلى أهمية مرحلة ما بعد الولادة على وجه الخصوص، وأثرها على الأم (الزوجة) والأب (الزوج) وبالتالي على العلاقة بينهما.

إلا أن دراسة "هوفمان" و "مانيز" قلبت الصورة واعتبرت أن للطفل الأول تأثير إيجابي على الزوجين، فوجوده يشعرهما بالتحول من الطفولة إلى الرشد ويصبح لديها مسؤوليات اتجاه الآخرين.

.

وربما لأول مرة، والطفل يجعل الزوجين أكثر قربا من بعضهما حيث يجدان أنشطة مشتركة، فيعملان على توفير راحة الطفل، وهكذا فهما في اعتمادية متبادلة وهدف واحد، وبالتالي من ميزات وجود الطفل أنه يقوي العلاقة بين الزوجين [59] ص64.

- **عدد الأطفال:** قد يكون لعدد الأطفال المتزايد تأثير على الرضا الزواجي، وهذا راجع للاهتمام المتزايد للزوجة بأطفالها، غير أنه بات من الواضح أن زيادة عدد الأطفال في الأسرة تقل معه نسبة الطلاق.

ج - العلاقة الجنسية بين الزوجين:

إنّ الحاجة إلى الجنس وجدت في الإنسان كما وجدت في غيره من الكائنات الحية، بحكم محددات وراثية، غير أن هذه المحددات في الإنسان بصورة خاصة و تتعدل وفق التقاليد والتدريب، أي وفق المعطى الثقافي...وهناك من يرى أنها أكثر وأعظم من الغذاء لأنها تتضمن التكاثر وبقاء الجنس وتنوعه وتطوره.

لقد خضع التكاثر عند الإنسان لمقومات الوجود الإنساني ومعاينة دلالاته ومثال ذلك تفضيل إنجاب الذكور مثلا على الإناث، عبر مراحل من التاريخ يشير إلى ما للذكور من قيمة إنسانية تفوق القيمة الإنسانية للأنثى في ظل ظروف اجتماعية وحضارية معينة.

كما بينت الدراسات الأنثروبولوجية أن الزواج هو الشكل الاجتماعي الإنساني للتعبير عن الدافع الجنسي وقد ظهر بصورته الإنسانية مع بداية ظهور الوجود الإنساني ، والجدير بالذكر أن الوجود الإنساني لا نستطيع فهمه من حيث وجود جدلي يقوم في جوهره لا على الإنصياع لما هو بيولوجي وإنما على تخطي ما هو كذلك على تجاوزه والتعالي عليه واتخاذ موقف منه والبحث عن معنى... فالإنسان لا يقبل على الجنس لمجرد التكاثر أو لمجرد لذة بيولوجية، إنه يتضمن عنصر المعنى والخيال ومن ثم لا ينفصل عن الحضارة واللغة والتصور الذهني والمركز الاجتماعي .

ثم إن التوافق الجنسي ليس مجرد إشباع حاجة الفرد، بقدر ما هو إشباع حاجة الطرف الآخر أيضا، فالجنس اتحاد زوجين روحا وجسدا باشتراك لا يتعارض أو يتنافر، ويهمّ كل طرف أن يسعد فيه الطرف الآخر.

التوتر في العلاقة الجنسية:

إن الفشل في التكيف الجنسي بين الزوجين قد يكون تعبيرا عن انعدام التوافق في مجالات أخرى من الحياة الزوجية، ولكن العلاقة الجنسية هي التي تقوم بتسجيل أعمق لهذه الاضطرابات.

وبالعكس فقد يكون التوتر في الحياة الزوجية تعبيرا عن انعدام التوافق الجنسي، الذي من الصعب الحديث عنه بحكم أنه وضع اجتماعيا في صف المحظورات أو" العيب"، في حين يعتبره البعض

.

موضوعا ثانويا بالنسبة للعوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر على توافق الزوجين...فالعوائق الجنسية لا تعدو أن تكون مجرد تعبير عن توترات نشأت أصلا عن صراعات ومشكلات أخرى معلنة.

إن الإحباط الجنسي يجعل ردود الأفعال في التفاعل الزواجي غير ودية، ويؤدي إلى الصراع بين الزوجين، والعكس صحيح، فالتوافق الجنسي أساسي في توجيه التفاعل الزواجي إلى التعاون.

إنّ العلاقة الجنسية هي علاقة تتم بين زوجين لكلّ منهما دور ومشاعر ولا بد أن تتلاقى هذه الأدوار وهذه المشاعر بشكل يمنح كل منهما متعة مشتركة ومتبادلة....فمن الصعب أن يكون للزوجين حياة حب جيدة عندما يكون أحدهما غير مترابط عاطفيا مع الآخر أو حين يشعر أنه مستغَلّ على المستوى الأدائي ، فالعلاقة الجنسية السوية هي مرآة لعلاقة زوجية متوافقة، واضطراب العلاقة الجنسية يعكس اضطراب في جانب أو أكثر من العلاقة بين الزوجين .

2 - 2 - 3 - 2 - الطفل ومشكلات الوالدين :

يعتقد الكثير أن حياة الطفل تبدأ في لحظة ولادته ولكن الحقيقة أن حياة الطفل تبدأ قبل ذلك بكثير، فالبناء النفسي للطفل يبدأ باختيار كل من الزوجين للآخر ولا شك أن طريقة الاختيار سوف تعكس إلى حد كبير الحياة المرتقبة بينهما، من تفاهم وود وهو ما يؤثر على بيئة رحم الأم.

يمثل القلق حالة من الشعور والهم المتعلق بحوادث المستقبل وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق وانشغال الفكر وترقب الشر وعدم الارتياح حيال ألم أو مشكلة متوقعة أو وشيكة الوقوع.

يكون للآباء القلقين – في معظم الأحوال- أبناء قلقون حيث يتعلم الأطفال القلق ويرون الخطر في كل ما يحيط بهم، فالأطفال يلاحظون آباءهم وهم يتعاملون مع معظم المواقف بقلق واهتمام، فهم يرون آباءهم متوترين وهم يحضرون أنفسهم لرحلة أو لوليمة أو يناقشون موضوعات المستقبل أو غير ذلك، ويصبح الجو مشحونا بالتوتر بدلا من أن يكون مشبعا بالنظرة الهادئة المتفائلة، فالأطفال يفترضون الأسوء عندما ينتهج الآباء أسلوبا متحفظا، فعندما لا يعبر الآباء عن انفعالاتهم يتخيل الأطفال وجود سبب خطير لذلك.

من ناحية أخرى، فإن الآباء المصابين بالخوف، يصبحون حرصين بشكل زائد على حماية أطفالهم من عالم مخيف وقاس ولذلك فأطفال الحماية الزائدة قد يبتعدون خجلا عن الآخرين، ولذلك فهم لا يستطيعون أو يجدون صعوبة في التفاوض أو الأخذ والعطاء في علاقاتهم مع الآخرين.

قد تؤدي الصراعات المتكررة أو الشديدة إلى مشاعر اكتئاب لدى الأطفال وخاصة الأكثر حساسية منهم، كما أن صغار الأطفال بشكل خاص أكثر تهددا بالخلافات لأنهم لا يدركون أن الكبار يحتاجون في

.

كثير من الأحيان إلى تكرار الحديث في المشاكل والتحيات، وحتى الصراعات القوية بين الإخوة يمكن أن تؤدي أيضا إلى كثير من الحزن لدى طفل معين.

إن المشاكل قد تنتج أيضا من فرض بعض القيود على الأطفال كقيود تتعلق بالنظافة مثلا: إرغام الأبناء على غسل اليدين بطريقة محددة، إلى درجة الوسواس، فالذي يحدث هنا أن الأب أو الأم وهما مصدر القرار في البيت وقدوة الأطفال تهتز صورتهما في عيون أطفالهما.

2 - 2 - 3 - 3 - الطلاق:

عندما نريد أن نحلل الطلاق من الناحية الاجتماعية يمكن القول أن الشريكين لا يرتبطان اعتباطا بل يبدأ رباطهما من وجود جاذبية وغالبا ما تكون على أساس الانجذاب البصري من خلال جمالية الهيئة الجسدية والشكل العام للوجه، ومن ثم تحرك هذه الجاذبية جاذبيات أخرى مثل الجاذبية الاجتماعية من حيث المكانة والوظيفة، والجاذبية الثقافية والتعليمية من حيث المستوى الدراسي، والجاذبية الاقتصادية من حيث الرصيد المالي، وهناك الجاذبية العاطفية من حيث المشاعر والميول والمزاج.

على ضوء هذه الإنجذابات المتفاعلة والمتداخلة بين الزوجين يستمر الرباط والعلاقات الزوجية إلا أنه في حالة زوال فاعلية إحدى الجاذبيات بسبب عدم التوافق فإن زواجهما يدخل إلى مجال الخطر والتهديد بالطلاق ومعناه أنه كلما زادت اختلافاتها ونزاعاتها كلما اتسمت العلاقة بالبرودة والجفاف، فتضعف حيوية الروابط الوجدانية والجنسية والأسرية.... عندئذ يصبح الطلاق عبارة عن إستراتيجية لأنه يعني بالنسبة للطرفين إيقاف استمرارية الخلافات والمنازعات وذلك عن طريق العقد الرسمي أي الطلاق القانوني بعدما حدثت حالة الطلاق العاطفي، والذي يعبر في كثير من الأحيان عن حالات غير معلنة، والزواج قائم بين الطرفين تماما مثل ما هو موجود الطلاق الجنسي الذي هو الآخر قد يقع في ظل زواج قائم، حيث لا تحصل الاستجابة الجنسية عند كلا الطرفين.

وأيضا الطلاق النفسي الذي يعني عدم تقبل طرف للطرف الآخر إلى حد الرفض، رغم أن زواجهما قد حصل رسميا ولكن لإرضاء طرف ثالث مثل الأسرة الكبيرة، أي لتحقيق مصالح أسرية أو مادية، وقد يستمر هذا الزواج ولكن على قدر من الخلافات والنزاعات، وبتعبير آخر فالطلاق يعني موت الرباط ألزواجي بسبب جفاف التفاعل والعلاقة الزوجية.

إن للطلاق آثار سلبية على النفس والأعصاب، حيث يرتبط بانخفاض التوافق النفسي بأبعاده وبارتفاع المشكلات الزوجية، وجدير بالذكر هنا، أنه بعد انفراط عقد الزواج تظهر مشكلات جديدة عند المطلقين، وهي تختلف عن المشكلات التي كانت بينهما قبل تقطع أوصال رباطهما، فتحل المشاكل النفسية والعصبية والمالية والاجتماعية محل النزاعات الشخصية والمشاحنات الزوجية [58]ص231 .

.

وكلما زادت حالات الطلاق، زاد عدد أبناء المطلقين الذين لا يجدون اهتماما متكافئا من أبويهم أو رعاية اجتماعية وعونا ماليا منهم، فضلا عن ذلك فإن الطلاق يُعد صدمة قوية لهم وبالذات في السنة الأولى من الطلاق، إذ يكون وقوعه عليهم مؤلما من الناحية النفسية والأسرية والاجتماعية.

ثم إن غياب الأب عن الأطفال يثير عندهم القلق ويبلور عندهم مشكلات اقتصادية وقبلها اجتماعية، لأنه عند تمزق النسيج الأسري، تتغير حياة الأبناء لتصل إلى الحالة السيئة، سواء كان ذلك في أسرتهم أو مدرستهم، بحيث تترجم على شكل توترات وقلق واضطراب وشرود للذهن، واللامبالاة، فتذبل حيويتهم وتتعطش عواطفهم إلى الحب والأمان فضلا عن طلباتهم وحاجياتهم المادية التي تتزايد مع تقدم السن وتعقد الدور[58]ص 234 .

.

2 - 3 - الأسرة الجزائرية ... مراحل و خصائص :

يكاد يكون هناك إجماع على أن الأسرة تتكون في مجموعها من اثنين إلى ثلاثة أعضاء على الأقل، ينتمون إلى جيلين فقط وهما جيل الآباء وجيل الأبناء، والأسرة تتضمن شخصين بالغين من جنس مختلف وهما الذكر والأنثى واللذين يعرفان على أنهما الأبوان البيولوجيان للأطفال إلا أنهما يقومان في العادة أيضا بالالتزامات المعاشية أو الاقتصادية تجاه الوحدة الأسرية كما تحدد الأسرة كذلك معظم القواعد والمعايير الأسرية وفق النسق الثقافي العام للمجتمع وتمارس الضغوط الاجتماعية لكي تفرض الطاعة لتلك المعايير.

2 - 3 - 1 - الأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي[112] :

تعتبر الأسرة أول وسط اجتماعي طبيعي للأفراد، وهي تقوم على نظام اجتماعي وطرائق سلوك يرتضيها العقل الجمعي، وقواعد تمارسها المجتمعات وفق ثقافاتها.

تجدر الإشارة إلى أن نظام الأسرة في مجتمع ما، يرتبط ارتباطا وثيقا بمعتقدات هذا المجتمع وتاريخه وعُرْفه ونظام قيمه ، وما تسير عليه من نظم في الشؤون السياسية والاقتصادية والقضاء.

وعليه يمكن القول أن الأسرة هي إنتاج يعكس صورة المجتمع الذي تظهر وتتطور فيه، "بحيث إذا كان هذا المجتمع يمتاز بالثبات امتازت هي الأخرى بذلك أما إذا كانت في مجتمع متغير أو ثوري، تتغير هي الأخرى وفق نمط هذا التغير وظروفه في المجتمع" [113]ص19.

من جهة أخرى يمكن اعتبار الأسرة نظام اجتماعي هام، يعتمد في وجوده على عوامل بيولوجية ضرورية، تتدخل النظم الاجتماعية في توجيهها وتعديلها، وفق خصائص يتبناها كل مجتمع لنفسه، وهذا حسب المرحلة التاريخية التي يمر بها والتحولات التي يعيشها .

ومادام المجتمع يؤثر على الأسرة، فللأسرة أيضا تأثير كبير في مسار المجتمع، نظرا للعلاقة الجدلية الضرورية بين الأسرة والمجتمع، والمتمثلة في عملتي التأثير والتأثر المستمرتين.

2 - 3 - 1 - 1 - الخصائص العامة للأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي:

من أجل دراسة الأسرة الجزائرية دراسة سوسيولوجية سيكون من الضروري التمسك بالمعطى التاريخي على الأقل في بداية التحليل، لمعرفة أهم الأطوار التي مرت بها الأسرة كأهم نظام اجتماعي في المجتمع الجزائري.

على العموم، عرفت الأسرة في الجزائر نمطين اثنين من حيث الشكل: الأسرة الممتدة والأسرة الزواجية، وهما الشكلان الموجودان في النسق الاجتماعي الآن، سواء في المناطق الريفية أو في المناطق الحضرية منه، وإن كان الشكل الأول منها يغلب وجوده في المناطق الريفية، بينما يغلب

.

وجود الشكل الثاني منها في المناطق الحضرية والذي بدأ يظهر حديثا في المجتمع الجزائري وخاصة في المدن [114]ص40 .

فمن حيث النمط التقليدي، يمكن تعريف الأسرة الجزائرية على أنها أسرة كبيرة تتشكل من عدد كبير من الأفراد، وتعيش في أحضانها عدة أسر زواجية صغيرة تحت سقف واحد "الدار الكبرى" عند الحضر و"الخيمة الكبرى" عند البدو، إذ نجد من 20 إلى 60 شخص وأكثر يعيشون في جماعة، ويتولى تسيير شؤونهم ولي أمر واحد وهو رب العائلة الذي يكون في غالب الأحيان متمثلا في شخصية الأب أو الإبن الأكبر فشكل الأسرة الجزائرية هو ذلك الذي يشمل الأب وأبناءه المتزوجين [115]ص144 .

في البداية، يمكن تقديم عرض خاطف لأهم المؤشرات المحددة للنمط التقليدي الذي كان سائدا في الأسرة الجزائرية باعتبارها عائلة متسعة تضم العديد من الأسر في بيت واحد، قد استطاعت المحافظة على كيانها ونظام حياتها لمدة طويلة [89]ص123 ، وهذا راجع لكونها قد تبنت قيما وخصائص جعلت منها نظاما اجتماعيا قويا صامدا في وجه التحديات المختلفة:

فالأب فيها أو الجد هو القائد الروحي للجماعة العائلية وينظم فيها أمور تسيير التراث الجماعي وله مرتبة خاصة تسمح له بالحفاظ وغالبا بواسطة نظام محكم على تماسك الجماعة المنزلية، ولذلك فالنسب فيها ذكوري والانتماء أبوي، أما الأنثى فيبقى انتماؤها لأبيها.

أما الميراث فهو ينتقل في خط أبوي من الأب إلى الإبن الأكبر عادة من يحافظ على صيغة اللاإنقسام للتراث العائلي، أي أن الأسرة الجزائري هي نظام اجتماعي لا منقسم فالأب له المسؤولية المباشرة على كل شيء في البيت وهذه المهمة يحددها له المجتمع، أما البنات يتركن المنزل العائلي عند الزواج ، و بالتالي فإن الدارسين للنظام الأبوي في الأسرة التقليدية يصفون الأب فيه على أنّه شكل النموذج الأصلي للأبوية ، وهو أداة السلطة الأساسية ، أمّا قوته و نفوذه فيقومان أساساً على هيمنته ومكانته التي منحه إياها المجتمع الأصلي [116]ص61 .

ثم أن العائلة أو "العايلة" كلمة جدية ولا يمكن أن تكون موضوعا للهزل، فيمكن للفرد أن يمزح مع الأقارب لكن العائلة كلمة مشحونة ومفعمة بحساسيات عندما ينطق بها، فهو مصطلح يخبئ في ثناياه القيم المقدسة وهي ليست قيما حقيقية بقدر ما هي علاقات دم وتشخيص لعلاقات الجزائري لهذه القيم وكذلك الارتباطات والتفاعلات، وعلى هذا الأساس يبدو للدارس أن العصبية مصطلح يحدد أكثر من غيره مبدأ التماسك وهو بمثابة الأساس الاجتماعي للجماعة المنزلية [113]ص39 ،كأهم ميزة أو سمة للنمط التقليدي للأسرة الجزائرية.

وحتى قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر، كانت الأسرة ذات طابع ممتد، بحيث كانت تتسع لعديد من العائلات، وكانت للعادات والتقاليد دور كبير في تماسك الأفراد الذين كانت تربطهم قرابة الدم،

.

حيث عاش المجتمع الجزائري في فترة ما قبل الاستعمار في وسط عشائري قَبَلي على أرض مارسوا فيها عملهم الزراعي على أسس تعاونية جماعية.

ولقد أدرك الاحتلال الفرنسي هذه القوة الكامنة داخل الأسرة الجزائرية والضامنة لتماسكها وارتباطها، ولذلك حاول القضاء بكل ما يملك من وسائل على النظام الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمجتمع بما في ذلك بنية العائلة الجزائرية وقد قام بتهجير العديد من أفرادها وطردهم من أراضيهم، بغية تفكيكهم وتشتيتهم، لكن مع كل هذا بقيت الأسرة متمسكة بعاداتها وتقاليدها وتمكنت من إبراز شخصيتها ومقوماتها الاجتماعية والثقافية.

والملاحظ أن كل مؤشر يحيط بالأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي، كان في خدمة هذا المبدأ الاجتماعي وهو التماسك والترابط الأسري سواء كان ذلك داخل البيت أو خارجه، ولاسيما التنظيم الاقتصادي التقليدي وهو تنظيم متميز جدا، ومعروف بمبدأ اللاإنقسام، فالميراث ينتقل في خط أبوي من الأب إلى الابن الأكبر عادة، دون أن ينقسم، لأن انقسامه معناه انقسام العائلة ورغم ذلك فلا وجود للأغنياء وللفقراء داخل هذه الجماعة المنزلية، فكل الأعضاء متساوية اقتصاديا على الأقل من حيث المبدأ.

من بين ما عرفت به أيضا الأسرة الممتدة والتي تسمى أحيانا بالأسرة العائلية وأحيانا أخرى الأسرة الواسعة، هي أنها أسرة تتكون من الزوج والزوجة وأولادهما الذكور والإناث غير المتزوجين وكذلك الأولاد وزوجاتهم وأبناءهم وغيرهم من الأقارب كالعم والعمة والابنة الأرملة.. وهؤلاء جميعا يُقيمون في المسكن الواحد، ويشاركون في حياة اقتصادية واجتماعية واحدة، تحت رئاسة الأب الأكبر أو رئيس العائلة [114]ص40 ، كانت الأسرة الجزائرية تؤدي عدة وظائف إيديولوجية ، اقتصادية و تربوية ، وهي معروفة بالعرف في مجالات الحياة الاجتماعية العديدة كالزواج و الطلاق و حلّ النزاعات و الخلافات بين عائلتين أو بين الأفراد أنفسهم [117]ص33 .

2 - 3 - 1 - 2 - الأسرة الجزائرية في كنف نظام اجتماعي و اقتصادي متميز :

الأمر الذي جعل من الأسرة الجزائرية تمتاز بـ:

أولا: إنها أسرة مركزية ومبنية على وحدة المصالح الاقتصادية [118]ص173 .

ثانيا: النظام الأبوي الصارم ومن خلاله يمارس رب العائلة سلطة مطلقة على جميع أفراد الأسرة الذين يتوجب عليهم الخضوع له [119]ص261.

ثالثا: طغيان روح الجماعة فيها على الفرد، فالعلاقات داخل الأسر التقليدية بين جميع الأعضاء والأدوار تعرف بالأب والأم والزوج والزوجة والأخ والأخت..... وبموجب هذه العضوية يصبح كل فرد في الأسرة مسؤولا ليس عن تصرفاته الشخصية فحسب، بل عن تصرفات الأفراد الآخرين، والفرد عندئذ هو بجماعته أي بعائلته الكبيرة، وليس العكس، ومن ثم فهو مضطر لمراعاة مصلحتها أولا قبل مصلحته

.

الشخصية، وهو خاضع للقيم والمعايير والعادات الاجتماعية والضبط الاجتماعي ، فالأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي في كنف نظام اجتماعي واقتصادي خاص ومتميز [120]ص176 .

2 - 3 - 1 - 2 - 1 - الدار الكبيرة أو المجال السكني:

حسب الموقع الجغرافي، والمعطى التاريخي، وحسب ظروف المعيشة، كانت الأسرة الجزائرية تنتظم وتتشكل كجماعة منزلية في فضاء خاص بها هي وحدها وطبعا بعددها المتزايد والممتد والموسع، بحيث كانت تعيش حياة واحدة، إما في دار كبيرة واحدة مبنية حسب حاجات ومتطلبات الأسرة، أو في بيوت صغيرة لكنها مجمعة في شكل كتل سكنية.

الدار الكبيرة التي تتمثل فيها الخصائص الأكثر جوهرية للنظام المنزلي للأسرة، فهي من المؤشرات القوية الدالة على طبيعة الوظائف التي كانت تتمتع الأسرة الجزائرية التقليدية بها ومن جهة أخرى فهي تدل على طبيعة الاتصال الداخلي لهذه الجماعة الأسرية، ونجدها مبنية إما "وسط التراث العائلي أي على الأراضي اللامنقسمة وإما على مقربته أو في قرية القبيلة، والخاصية الأساسية لهذه الدار هي أن تكون مبنية بصفة تجعلها في مأمن من أعين المارة، ولذا فهي تقع عموما في أرض بعيدة نوعا ما عن الطرق والدروب المستعملة وهي محاطة بسور عال لا يسمح للمار أن يرى ما يجري بساحة الدار (الحوش أو المراح)، أو أن يرى ذهاب وإياب النساء في الداخل" [113]ص39.

وتبقى هذه المواصفات للدار الكبيرة، تتساير والنظام الاجتماعي والقيم الأخلاقية والوظائف التي تتبناها الأسرة، بحيث أن هذه الكتلة السكنية بالرغم من أنها جد نظيفة فهي ليست مرفهة لدرجة التقشف أحيانا ولكنها في كل الأحوال، عملية وبسيطة وسهلة تؤدي إلى جمع كل أعضاء الأسرة ضمن معاش جماعي ومتزن، ثم إن التنظيم الداخلي للدار، يجب أن يسمح لكل ثنائي زواجي وأبنائه بحياة خاصة منظمة والمحافظة على حد أدنى من الاستقلالية .

إذا تمعنا جيدا في الشكل الهندسي المعتمد في بناء الدار الكبيرة أو البيوت الصغيرة المجمعة في كل أرياف الجزائر وحتى في المغرب العربي لوجدنا هذا الشكل يقوي التماسك الأسري ويضمن أكثر استمرار الرابطة العائلية وأيضا الأمان الداخلي للجماعة المنزلية والمحافظة على الأقارب في وضعية احتكاك وتعاون دائم "ثم إن هذا الاتصال المباشر بحكم التقارب المكاني، يتيح فرصا أكثر لرؤية الأفراد بعضهم لبعض، كما يسهل عملية المراقبة والمحاسبة وأيضا الملاحظة" [114]ص40 .

لا يجب أن نتغاضى أيضا عن مسألة مهمة يضمنها هذا الشكل الهندسي للدار، وهي أن كل ثنائي زواجي وكل مجموعة عمرية أو جنسية تجد في هذه الدار الكبيرة مكانتها بما يتماشى وقواعد العلاقات الأسرية .

.

لقد تمت الإشارة إلى أن الأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي، يعيش أفرادها حياة واحدة، ومن مشاهد ذلك تناول الطعام ، نعم ، فالوجبات جماعية، حيث يقدم الأكل للرجال أولا وهم حول مائدة غالباً ما تكون دائرية الشكل وهذا له مدلوله السوسيولوجي وحتى السيكولوجي من خلال انعكاساته على الفرد كعضو في جماعة، ثم في جهة أخرى النساء والأطفال، وما إن يبلغ الطفل سن البلوغ حتى يتقدم إلى مائدة الرجال، وفي غالب الأحيان تكون على المائدة أواني قليلة لكنها موحدة جامعة لكل الأعضاء أي الجميع يأكل من نفس الصحن، لضمان حرارة اللقاء العائلي ونزول "البركة" على العائلة وبالتالي الصحة والأمان.

أمر آخر، مهم جدا في الشكل الهندسي للدار الكبيرة وهي الساحة أو البهو وكان يسمى بـ:"الحوش" أو "وسط الدار" أو "المراح" وهي بمثابة النقطة التي يلتقي فيها جميع أعضاء الأسرة، وهكذا تلتقي وتتصالح في توازن ضمني بين فضاء مغلق ومفتوح في آن واحد، اثنتين من المتطلبات المتناقضة: الميل الشديد إلى الحياة الخاصة بل حتى إلى السرية، وهو ما يجب تحقيقه بأي ثمن، والتعلق الشديد من جهة بالعائلة الكبيرة، وبالتالي فالتعددية الداخلية للجماعة المنزلية تعبر عن نفسها بوضوح وبدون المساس بوحدتها الخارجية.

2 - 3 - 1 - 2 - 2 - البنيات التقليدية :

هذه الأسرة التي تميزها الحياة الجماعية في الدار الكبيرة هي الأساس الاجتماعي للمجتمع القروي وخاصة حيث تمتد جغرافيا العديد من المجتمعات الصغيرة المتكونة من القبيلة.

الملاحظ أن نظام البنيات الاجتماعية في منطقة القبائل حظي بأكثر من غيره بالشرح في الدراسات السابقة بعدد كبير من الدراسات اهتمت بالقبائل الصغرى والقبائل الكبرى وأحيانا على حساب الجماعات الاجتماعية الأخرى في الجزائر في الشرق والغرب وكذلك الجنوب.

تتميز القرية بثلاثة عوامل:

- المسجد المشترك الذي يستخدم ليس فقط للصلاة والعبادة ولكن أيضا لاستقبال الضيوف وابن السبيل وتبقى أهم مهمة له، هو أنه يمثل السلطة الدينية/الاجتماعية ، وفي هذا الشأن يمكن الإشارة إلى أن الأسرة الجزائرية قد اتبعت في أحكامها ومعاملاتها المذهب المالكي، نسبة لمؤسسة مالك بن أنس، إضافة إلى أن المجتمع الجزائري عمد أيضا إلى مجموعة من الأعراف والتقاليد والمعايير انطلاقا من انتمائه للإسلام والعروبة [113] ص38 .
- القلعة وتسمى في بعض المناطق من الجزائر "الأوراس" وهو دكان أو مخزون جماعي للقمح وفي الوقت نفسه حصن قوي للدفاع عن الجماعة ... وهي تعبر أيضا عن القدرات الاقتصادية والرمز العسكري الدفاعي بما تفصح عنه بشكلها الحصين ، وهي بهذا ترمز إلى السلطة الاقتصادية والقوة العسكرية.

.

- "الجماعة" La Djamaa، وهي بمثابة جمعية أو تجمع لرؤساء العائلات وهكذا فهي ترمز إلى السلطة السياسية.

وحسب الباحث الاجتماعي "مصطفى بوتفوشنت" فإن التنظيم العام ينقصه جانب واحد حتى تتكوّن سلطة اجتماعية سياسية واقتصادية كاملة البنية وهو قائد هذا النظام ورئيسه... "ففي النظام البطريقي الأكناتي ذو طابع اللانقسام ليس القائد رجل حكومة وليس نوعا من الرئيس المنتخب ولا ديكتاتوريا، لكن هي مجموعة مجتمعة حول جدٍّ دُفِن منذ زمن بعيد" [113]ص43 .

إن البنية الاجتماعية تتطور فيما يبدو، وتبقى على وجودها استنادا على ثلاثة دعائم:

! القاعدة الأساسية: العائلة والدار الكبيرة.

! الدعامة البنيوية: الفرقة والقرية.

! دعامة الانتماء: العرش والجد.

2 - 3 - 1 - 2 - 3 - التنظيم الاقتصادي الجماعي :

كان النشاط الاقتصادي في الأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي مُوحَّد، بحيث أن الرجال على وجه الخصوص يقومون بخدمة الأرض، التجارة والنشاطات الحرفية، ومادام الإنتاج والاستهلاك كانا جماعيا، فالتنظيم الاقتصادي كان قائما على الملكية المشتركة، وهكذا فهو يميل أكثر إلى تقوية الارتباطات في داخل المجتمع المنزلي، وهو تنظيم معروف بمبدأ : "اللاإنقسام "...

مثال: قطعة أرض تعود إلى مئات من الذين ورثوها على الجد منذ زمن بعيد ولم ينقسم هذا الإرث، ففي هذه الحالة يكون المستفيد خاسرا لأنه سيخسر ضمان البقاء الذي تضمنه له الجماعة، بحيث ستكون حصته متناهية في الصغر (قبضة يد من الحبوب) [113]ص47.

وتبقى الميزة الأساسية لهذه الأسرة من الناحية المعاشية والاقتصادية، هي أن الأسرة لا تميل أكثر إلى الاستهلاك بل تميل أكثر إلى الإنتاج والادّخار أي ادخار وسائل البقاء أو العيش وبالتالي يكون الاستهلاك ضئيلا باستثناء المناسبات والحفلات والولائم ويمكن أن نطلق على هذا النمط ألمعاشي بـ: التقشف أو الاحتياط الاقتصادي وهنا يكون هذا التقشف لسببين :

- التقسيم المتوازن الأكثر إمكانا للعيش بين جميع أعضاء العائلة.
- التمكن من العيش أطول مدة ممكنة وخاصة في السنوات العجاف.

في الحقيقة: النمط ألمعاشي المعتمد على التقشف، لا يأخذ صفة الشح، لذلك يبدو أن الاحتياط الاقتصادي صفة أساسية لهذه الأسرة التقليدية، فالتنظيم الاقتصادي على مستوى العائلة عن طريق "العولة" أو "العويل" وهو تعبير شعبي يعني المخزون الغذائي الخاص بالعائلة في القلعة أو "الأوراس"

.

أو "المطمورة" تحت التربة، هي أشكال وتقاليد موجودة تحت هذا الشكل أو ذاك عبر مختلف مناطق البلاد.

2 - 3 - 1 - 2 - 4 - الجمـاعـة (La Djamaa) وقيمها :

هي بمثابة جمعية لرؤساء العائلات، تجتمع بصفة دورية وهي تستند في مداولاتها على قواعد الإجماع المدونة على دفتر وهي تمثل قواعد القانون المبني على الأعراف والعادات والتقاليد والقواعد الجماعية ذات الطابع المجتمعي وعلى التصرفات الواجب إتباعها والواجب تحاشيها... وهكذا فهي تحافظ على ذاتها معنويا وماديا وتحرص على تجانس السلوكات.

وبهذا النشاط والسعي فهي تستلهم قراراتها من روح الأجداد والأسلاف الصالحين والأولياء الثُّقاة، وهذا هو الإطار بعينه لممارساتها فهي تدير وتشرع وتحكم في أمور المجموعة، تهتم بشكل مباشر بشؤون الجامع وأيضا القلعة، كما تقوم بتوزيع الأراضي لفلاحتها بين العائلات، تحدد الأراضي التي ستترك مراعي وتراقب وتحمي وتحافظ على أخلاق الجماعة ككل، وتشرف على تنظيم حفلات العشيرة، وعلى توزيع المهام أثناء هذه الحفلات، وهي التي تقوم بتسمية حراس سواقي المياه، وبنفسها تشرف كذلك على محاكمة الجنايات وتطبيق الأحكام، وتتجلى وظيفتها أيضا في استقبال ضيوف القرية، وإدارة شؤون الجماعة بأكملها [113] ص51 .

.

2 - 3 - 2 - الأسرة الجزائرية التقليدية و التنشئة :

2 - 3 - 2 - 1 - التنشئة ونظام القيم والمعايير:

في الأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي، فإن القيم الروحية ونظام الأخلاق بمثابة القيم العليا، سواء داخل البيت أو خارجه، بحيث يتجلى الاهتمام بها ، ولا حياة إلا في كنفها بالنسبة للفرد أو الجماعة، ولا يُعقل أن يتصور أحدهم أن يعيش خارج إطار هذه القيم ذات الطابع الروحي المعنوي، حتى بالنسبة للذي يتعدى حدود الجماعة أو يخترق هذا النظام الأخلاقي فإنه يشعر بالذنب والندم وينال من المجتمع عقابا معنويا كاللوم والمقاطعة قبل أي شيء آخر، وهي قيم تتقدم على القيم المادية.

يبدو بشكل عام أن في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وحتى القانونية ، المهم للأطراف المعنية هو المحافظة على روح "البركة" وهو مفهوم صوفي/ ديني وقد يتجلى معناه في الحماية الإلهية للجماعة والأفراد والزيادة في الرزق، والجوهر في ذلك يبقى الدعوة إلى الله حتى لا يرفع بركته على السكان، وحتى يستحقون هذه البركة من الضروري أن يكون الشخص متصفا بالأخلاق الحميدة والآداب العامة: المحافظة على العهد، عدم الغش، الصفاء في السريرة والعلانية، في البيع والشراء، والصداقة والقبول مع الجميع والارتباط الحميم.

وفعلا، ففي العلاقات الاجتماعية كان هناك تخوف حقيقي من الوقوع تحت طائلة احتقار الجار أو الصديق أو الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها الشخص، فالغنى، أعظم في القلوب منه في الكسب.

مفهوم "الشرف" هو مفهوم مركزي في نظام القيم ويبدو أنه المفهوم الذي ينصب حوله كل شيء، والذي يكتسبه الشخص من تصرفاته وممارساته الأخلاقية، من درجة تطبيقه لتعاليم الدين أو تدينه والتسيير النزيه للشؤون العامة للجماعة سواء تعلق الأمر بالشؤون الأسرية الاجتماعية، أو الشؤون الاقتصادية وكلما كان الفرد مندمجا في الجماعة فهو مستعد أن يستميت أكثر وأن يقدم أكبر ما يملك من أجل هذا "الشرف" ، ومن المعايير الأساسية التي تشير إلى هذا المدلول السوسيولوجي، هو أن يصبح الإنسان غنيا بعرق جبينه، بالعمل النزيه، والتعفف والالتزام، وهو يحافظ في كل ذلك على التحلي بالقيم الأخلاقية والاستقامة.

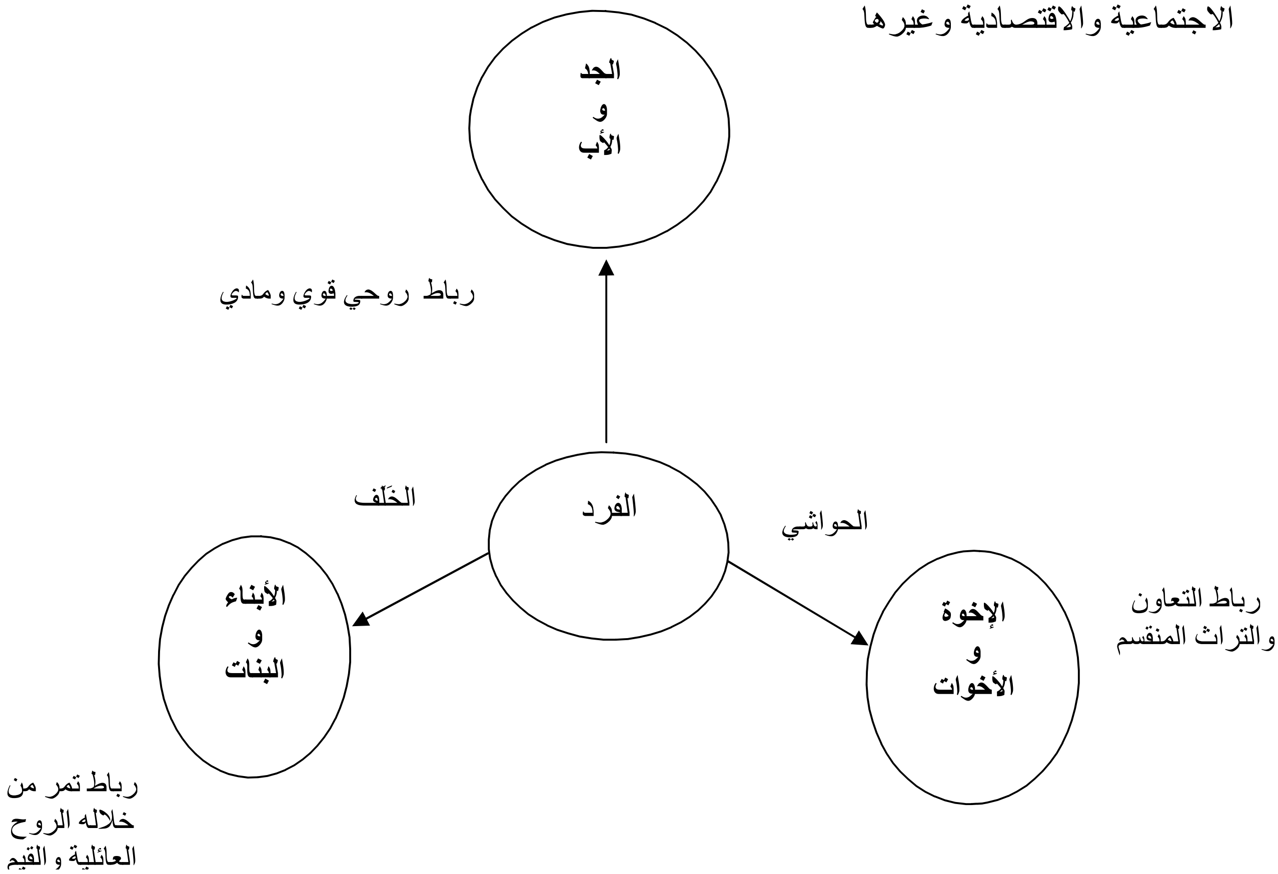
إن فن الحياة يجعل الشخص في مرتبة ثانية بالنسبة للجماعة حتى في تلك اللحظات التي تخصه هو نفسه، ومن هنا يأتي فهمنا لإحساس الشرف، حيث الفرد لا يدافع عن نفسه باعتباره فردا ولكن باعتباره ممثلا ومنتميا إلى جماعة.

2 - 3 - 2 - 2 - التنشئة الاجتماعية ونظام القرابة والعلاقات:

في المقام الأول يشعر الفرد أنه جزء لا يتجرأ من الأسرة وكان على العموم يعيش أعلى درجات الاندماج داخل أسرته ومهما كانت الظروف، فبالنسبة للفرد تمثل الأسرة الجماعة المرجعية، وتحدد على أنها الجماعة التي يرجع إليها الفرد في تقييمه للسلوك الاجتماعي، والتي يربط ويعقد نفسه بها، حيث

.

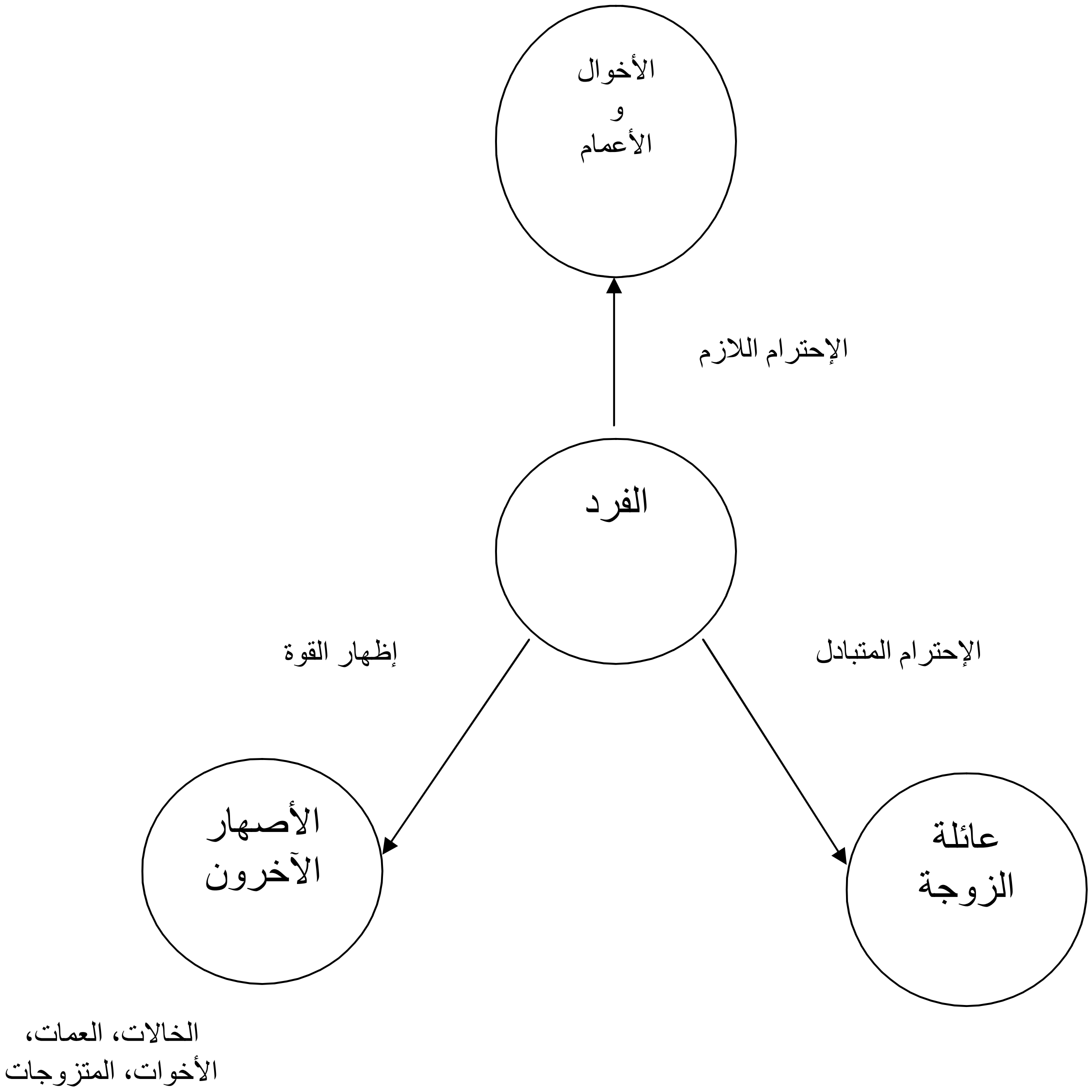
يتأثر سلوك هذا الفرد بالآخرين الذين يحيطون به وينتهي إليهم بنفس المعايير والاتجاهات [63] ص274 وكان الفرد في أسرته يشعر بأكثر رضا ومتعة لما يقوم بأدواره ويشعر فيها بأعلى درجات الإشباع لحاجاته، الأمر الذي يجعل هذا الفرد، يشارك الآخرين من أسرته معظم الدوافع والمواقف والميول والأهداف ويتوحد معهم إلى درجة أنه يعتبر الأسرة جماعته ويعتبر معاييرها معاييره، وهكذا كانت الأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي تتضمن علاقات متماسكة جدا وقرابة قوية، من جميع الجوانب الاجتماعية والاقتصادية وغيرها



<u>الشكل رقم 1 : مستوى تماسك الفرد في الأسرة وطبيعته أو طبيعة المسافات النفسية / الاجتماعية داخل الأسرة التقليدية.</u> [121]

.

في المقام الثاني، كان الفرد يشبع حاجته إلى الانتماء من خلال الوسط الاجتماعي الذي يحيط بعائلته، فالمحيط العائلي يوجد الجماعة الأولية المرجعية والجماعة الثانوية المكونة من العشيرة والقبلية وهكذا فالعلاقات مع الوسط أو المحيط العائلي الخارجي يقوي العلاقات داخل العائلة نفسها[113]ص58 .



<u>الشكل رقم 2 : مستوى تماسك الفرد مع المحيط الخارجي للأسرة وطبيعته أو طبيعة المسافات النفسية / الاجتماعية خارج الأسرة التقليدية [122].</u>

تجدر الإشارة إلى أن العلاقات التي كانت تتميز بها الأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي هي علاقات ذات خصوصية ولاسيما داخل الجماعة المنزلية، وكما ذكرنا في السابق أنها أسرة كبيرة تتشكل من عدد كبير من الأشخاص وتعيش في أحضانها وكنفها عدة أسر زواجية صغيرة وتحت سقف واحد، كما ذكرنا أيضا أن الأسرة في السابق تتكون من الزوج والزوجة وأولادهما الذكور والإناث غير المتزوجين وكذلك الأولاد وزوجاتهم وأبنائهم وغيرهم من الأقارب كالعم والعمة والابنة الأرملة، وهؤلاء جميعا يشتركون في حياة واحدة ومسكن واحد تحت رئاسة الجد الأكبر، مما يستنتج كل ملاحظ ودارس أن العلاقات الأسرية تذهب في كل اتجاه وبالتالي فإن طبيعة التفاعل الاجتماعي وطبيعة القيام بالأدوار تأخذ طابعا خاصا .

نظام الزواج :

مباشرة يمكن القول أن الأسرة الجزائرية كانت تمتاز بالزواج المبكر وخاصة بالنسبة للفتاة، التي كانت ترى أن وظيفتها تنحصر أكثر في البيت للإنجاب والرعاية، محافظة على تماسكها [89]ص125.

أما الميزة الثانية، فكانت تتمثل في اعتبار الزواج على أنه ارتباط بين أسرتي المقبلين على الزواج، أكثر مما هو ارتباط بين الشخصين المعنيين، وأما الميزة الثالثة المتعلقة بالزواج في الأسرة التقليدية فهي اعتباره زواج داخلي [123]ص204 .

2 - 3 - 2 - 3 - التنشئة وتقسيم العمل الاجتماعي:

قبل أن نسترسل في الحديث عن موضوع تقسيم العمل الاجتماعي الخاص بالأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي، لابد من الإشارة إلى واحد من المتغيرات الأساسية التي تتدخل بشكل مباشر في عملية التقسيم وتوزيع الأدوار والمراكز الاجتماعية، ألا وهو متغير الجنس، إضافة إلى متغير السن والذي يعتبر هو الآخر متغيرا أساسيا في إطار تقسيم العمل.

كان من الممكن التغاضي في هذا الوسط الاجتماعي على كثير من الأشياء لكن "الجنس" ومن ثم الثقافة أو الحياة الجنسية ، فهو الممنوع والمحظور المحرم ومخالفة ذلك يعتبر اختراق للنظام الاجتماعي، وقد يؤدي إلى المذلة والعقاب و كذلك النزاع وهنا يتجلى المفهوم السوسيولوجي المعروف أكثر في الثقافة الشعبية وهو "العيب" .

من هذه الناحية، على المرأة أن تقف إزاء رجال العائلة موقفا متحفظا وعلى الرجل أن يتجنب الاجتماع مع نساء العائلة ولا حتى أن يقوم بمناقشة طويلة معهن، ثم إن سوء التفاهم بين نساء العائلة لا يجوز أن يخرج عن حدود باب الدار... ومن جهة أخرى فالرجل الذي يحاول أن يميز زوجته عن الأخريات يلاقي نقدا عنيفا في داخل العائلة وأحيانا خارجها، ولذلك كان الرجال غالبا ما يعاملون النساء على قدم المساواة، والاستثناء الوحيد الذي يجب الإشارة إليه هو العلاقة أم ابن التي يمكن

.

ملاحظتها جيدا في نظام القرابة الابتدائية، لكن على العموم تبقى القيمة الأساسية التي تبدو للملاحظ بوضوح هي الاحترام والاحترام العميق في العلاقات بين الرجل والمرأة، كما يبدو أن الرجل يتجاهل المرأة لكن ما أن تكون بداية لعلاقات فإنها علاقات احترام للبنت العذراء ، احتشام إزاء المتزوجات، وعطف على المسنات.

يعتبر جنس الذكور هو الجنس المُقدَّم والمُفضَّل في المجتمع التقليدي، هكذا كان يبدو للملاحظ، فالنظرة الكلاسيكية، كانت ترى "أن المجتمع الجزائري لا يحيا ولا وجود له إلا من أجل ولأجل الرجل، إنه مجتمع الرجال" وهي أطروحة متأثرة في جذورها بإيديولوجية أنثوية، والمشهد الذي كان يستدل به البعض للتأكد على أن الإناث في الأسرة الجزائرية مكانتهن أدنى من مكانة الذكور، هو ميلاد الذكور أنفسهم، حيث يستقبل ميلاد الذكور بفرح أكبر من ميلاد البنت، لكونه يحافظ على اسم الأسرة وممتلكاتها، ويمثل مصدرا اقتصاديا، ويرى فيه الأب رفيقا في العمل ووصيا على أمه وإخوته بعد موته ، فالأم تحتل مركزا ثانويا رغم أنها تتمتع بسلطة إدارة الشؤون المنزلية، كما لم تكن لها صلاحية المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون الأسرة حيث كان الرجل ينفرد بهذه المهمة [124]ص12-15 .

وعلى العموم في المجتمعات العربية ، فإن التنشئة التي يتعرّض لها كل من الجنسين الذكر والأنثى فهي قائمة على تفضيل الذكور على الإناث و التي ترتب عنها التمييز الجنسي ، فالذكورة تعني القوّة و السيطرة و السيادة ، أمّا الأنوثة فتعني الخضوع و الاستسلام لسطوة الرجل [125]ص58 .

والحال أن المجتمع الجزائري وعبره العائلة الجزائرية ليس مكونا من الرجال البالغين والراشدين فقط ولكن أيضا من النساء والأطفال، وشخصيا أميل في هذه النقطة إلى الفكرة التي ناقشها الأستاذ الباحث "مصطفى بوتفوشنت" من خلال مؤلفه، حينما قال: أن الرجل الجزائري يبقى هو العضو الأكثر بروزا، لأن هذا المجتمع قد اختار أن يبرز رجاله، ولكن بدلا أن نقول بأن هذا المجتمع لا وجود له إلا من خلال الرجل ولأجله فإن الأمر يستوجب علينا القول بأن الرجل الجزائري الراشد لا وجود له إلا من خلال المجتمع ولأجله، وكذلك فإن المجتمع الأنثوي لا وجود له إلا بالمجتمع العام ولأجله [113]ص72 .

فبالنسبة للرجل، شرف وفخر أن يكون كل صالح للمرأة وكل ما هو للرجل يعود إلى المرأة أيضا، حيث يقدر المجتمع المرأة مقدار قيمتها بين كل النساء في عائلتها الأصلية، حسب ما إذا كان زوجها أو عائلته لهم تلك القيم الإيجابية من أصل وشرف ونسب.

وإذا كانت المرأة تحافظ وتمتاز بقدراتها وقيمتها الأنثوية فإن الرجل (الزوج أو الأخ أو الأب) يستفيد هو الآخر من ذلك الشرف، وأيضا داخل الأسرة لا يوجد تعارض اجتماعي بين الرجل والمرأة وإنما تآلف وتكامل ضروريان للمبادئ الأساسية للنظام الأسري، رغم أن القواعد السلوكية المهيمنة في الجزائر التقليدية تجعل المرأة في الظاهر ضمن مرتبة غير بارزة.

.

صحيح، كان هناك إبعاد وتفريق بين الجنسين، لكن هذا التفريق كان موجَّها بشكل خاص إلى خارج العائلة، وذلك من أجل إبعاد العنصر الأجنبي عنها، هذا العنصر الذي يمكن أن يؤدي إلى مشكل أخلاقي، مشكل بين عنصر أجنبي وعضو من العائلة ، ولأن هذا يشوه ويشوش على منطق التقاليد السائدة في الأسرة، أي مس الشرف والنسب، وهذا معناه ضربة قاسية للتماسك العضوي الأسري .

انطلاقا من هذا المشهد السوسيو- تاريخي لمفهوم الجنس السائد في الأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي تتحدد الأدوار وأيضا المراكز الاجتماعية وبالتالي ستأخذ العلاقات الأسرية طابعا مميزا.

2 - 3 - 2 - 4 - التنشئة وتوزيع الأدوار :

فيما يلي، سيعرض البحث صورة خاطفة عن تلك الأدوار والعلاقات، معتمدا في ذلك على متغيري الجنس والسن:

بالنسبة للأب فهو الناقل البارز لقوانين العادات والقواعد والأحكام التقليدية، وهو مصدر التعاليم الدينية، وكان ينظر إليه على أنه الضامن للصورة الأخلاقية الخاصة بالأسرة وكذلك درجة تدينها، فهو المعلم أو الساهر على تعليم القرآن الكريم ومبادئ الدين الحنيف لأبنائه، ومن جهة أخرى فالأب هو السلطة الاقتصادية التي تملك وتدير التراث المشترك لأسرته الواسعة الممتدة، وكان مسؤولا أيضا عن تقسيم المهام، وهو أيضا المسؤول عن أفراد أسرته أمام الجماعة الاجتماعية، وهذا الذي منحه مكانة احترام كواجب ديني وكواجب مقدس [113]ص67 .

علاقة أب – إبن : تتحدد هذه العلاقة وفق ما سبق، وكذلك فهي علاقة تتضمن رجولة وفحولة، بحيث هناك حنان غير ظاهر في الغالب وهناك أيضا التضحية بالنفس للواحد من أجل الآخر.

أما بالنسبة للأم، فقد منحها النظام الإجتماعي التقليدي إدارة شؤون المنزل وإنجاب الأطفال وتربيتهم ورعايتهم باعتبارها سيدة المنزل، الأمر الذي يجعلها في مكانة خاصة باعتبارها المدبرة في كل شيء سواء داخل المنزل أو خارجه، كمشاركتها في الزراعة والبناء والحرب ومعظم النشاط الاجتماعي والاقتصادي، وكذلك كانت لها مكانة فيما يخص إنجابها للذكور، الذي كان يُحسِّن من وضعيتها كامرأة وزيادة مكانتها داخل الأسرة.

علاقة أب – ابنة : وتتحدد هذه العلاقة ضمن مشهد الاحترام الشديد والطاعة التامة ويظهر ذلك من خلال كلامها المهذب ومظهرها الخارجي المحتشم كتغطية الرأس والكوم الطويل وكذلك بالنسبة للباس وعدم وضع المساحيق وأدوات الزينة، إضافة إلى ذلك فالبنت دائما على استعداد لخدمة أبيها.

أما سلوك الأب اتجاهها لا يكتسي عناية عاطفية كبيرة في الظاهر على الأقل، ومن جهتها فهي تتحاشاه وتتجنب الظهور أمامه وخاصة في مرحلة البلوغ [89]ص134 .

.

وتبقى المبادئ الأساسية للأسرة التقليدية هي الإطار الذي يحدد للمرأة دورها، كما حدد للرجل دوره أيضا، حيث:

- يجب على المرأة أن تحافظ على الاندماج الشكلي أولا ثم المعنوي، ذلك الذي يتركها نظيفة خلقيا ويترك عائلتها بعيدة عن كل تشويه، ولتحقيق هذه "الاستقامة" يتخذ المجتمع عدة احتياطات كاحتجاب المرأة من كل أجنبي عن العائلة، وكذلك تحديد وتضييق دائرة الاتصال والاحتكاك وعدم البروز أمام الرجال وإبداء الزينة أمامهم، هذا الجانب المهم بالنسبة للنظام الأسري التقليدي هو وقاية، يجعل المرأة قادرة على القيام بدورها كامرأة في الداخل متجنبة قدر الإمكان الاتصال بالعالم الخارجي الذي هو من الطبيعي عالم رجالي.
- هكذا يصبح البيت ميدانا للمرأة، حيث عليها أن تضمن له السير الحسن والاعتناء به العناية اللازمة، بل فهي تجعل منه مملكة لها، وهي التي تسيطر وتعمل وتقرر وتدبر شؤونه.
- إذا كان البيت من ممتلكات الرجل، فإن المرأة هي المقتصدة والمسيرة، فهي التي تنظم الحياة الداخلية للبيت، وهنا يتحدد دورها الاقتصادي بالأساس، وهو تسيير المدخرات الغذائية والمحافظة على هذه المدخرات لكي تدوم مدة طويلة، فبينما تحتفظ الأم بمفتاح المدخرات الغذائية، من خلال (الركنة، المخزن، الكوفي،...) [126] ، المحتوية لـ: العولة أو العويل، فإن البنات وزوجات الأبناء كلٌّ منهن لها مهمة منزلية تقوم بها، ومنها تنظيم وترتيب الغرفة المشتركة، إضافة إلى الغرف الخاصة بكل أسرة زواجية.
- للمرأة داخل البيت نظرة على العالم الخارجي من خلال نوافذ "بالشباك" أو فتحات في "الزرب" أو "الجنان" أي سياج الحديقة أو البستان "ألبْحِيرَة" التي تسمح لها بمتابعة ما يجري في الخارج دون أن يلاحظها أحد، وهي بهذا تستطيع أن تحصل على معلومات عديدة مباشرة من حياة المجتمع.
- كما كانت تمتاز بطابعها الأخلاقي وذلك بإرسال أبنائها ذكورا وإناثا إلى المدارس القرآنية والكتاتيب لمعرفة قواعد اللغة العربية وحفظ القرآن.

علاقة أم – إبن : يبدو أن للأم سلطة أقل وضوحا للعيان نظرا لموقعها السُّلالي أي لانتمائها إلى سلف آخر غير سلف العائلة، ومعناه أن النسب في الأسرة كان ذكوريا والانتماء هو انتماء أبوي، فالأم يبقى انتماؤها لأبيها، إلا أنها كانت تتمتع بنفوذ أكبر في علاقتها مع ابنها ومن ثم فهي تحتفظ بعلاقات مميزة يمكن أن تصل حد المكاشفة بالأسرار الخاصة ذلك عندما لا يستطيع الابن مكاشفة أبيه مباشرة فتصبح الأم هي الوسيط بينهما.

.

أما بالنسبة للأطفال، فعليهم الاحترام الكامل، الأدب والعطف إزاء اللاتي هن أكبر منهم والنساء المتزوجات هي بالنسبة للأطفال :"لا لا" "عمتي"، "خالتي"، "طاطا"، إلى غيرها من أسماء الاحترام والإجلال، وعندما يكون الأطفال والبنات من نفس الجيل فلا يوجد بينهم علاقات حميمة وودية: العلاقات بن الأخ والأخت ضعيفة من حيث الشكل إلى درجة أنها تبدو وكأنها اصطناعية، والنشاطات كالألعاب وغيرها جد متميزة بين الجنسين، فالبنين يلتصقون بالرجال منذ البداية، ويهتمون بتلقينهم ما يجب على أبناء المستقبل، أما البنات فيبدأن في تعلم شؤون المنزل اليومية.

علاقة أخ – أخ : يمثل متغير السن العامل أكثر بروزا في تمايز العلاقة بين الإخوة واللهجة نفسها وكذلك بالنسبة للتصرفات: (سيدي، خويا، ديدي، سيسي...) إن تجمع إخوة في مكان عام، هذا يعني وضعية غير عادية، ويجب تجنبها لأنها قد تؤدي بانتزاع الحرمة الواجبة بين الإخوة أي المسافة النفسية والاجتماعية اللازمة بين الأخ وأخيه والضامنة للاحترام والتقدير، ثم إن ما يحصل تشجيعه بين الإخوة هو الصلاة معا في المنزل أو الجامع والسماع إلى المواعظ الدينية وأيضا الأخلاقية، وكذلك ميدان العمل والإنتاج.

أما فيما يخص العلاقة التي تربط الأخت الكبرى بأخواتها الصغار ، فيمكن تشبيهها بعلاقة الأم بأبنائها ، من حيث كونها تشارك و تساهم هي الأخرى في تربيتهم و تعليمهم كما أنهن كثيراً ما يتخذن من دور الأم ، فيخدمن إخوانهن الأصغر منهن [127]ص75 ، و هنا تجدر الإشارة إلى أن هذه الفكرة تخدم موضوعنا بشكل مباشر ، بحيث كثيرا ما نجد الأم عندما تخرج للعمل تتكفل البنت الكبيرة ببعض المسؤوليات نحو إخوانها الصغار .

2 - 3 - 2 - 5 - الأسرة الجزائرية في عهد الاحتلال الفرنسي :

يعتبر " تالكوت بارسونز " التنشئة الاجتماعية عملي تعليم تعتمد على التلقين و المحاكاة و التوحد مع الأنماط العقلية و العاطفية و الأخلاقية عند الطفل و عند الراشد ، وهي عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية ، وهي العملية التي يتم من خلالها اندماج الفرد في المجتمع واستنباطه للقيم و المعايير و الرموز ، و من خلال تعلّمه للثقافة في مجملها بفضل الأسرة و المدرسة واللغة .

إنّ الغرض من ذلك كلّه هو تكييف الفرد حسب ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه ، و باعتبار أن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي يوكل إليها الدور الوظيفي لعملية التنشئة ، فهي كذلك تتكيف حسب المرحلة الزمنية التي تمرّ بها ، و هذا ما يتضح بالنسبة للأسرة الجزائرية التي عاشت فترة الاحتلال وتبيّن من خلال عدّة دراسات أنّ نموذج تنشئتها اختلف فيما بعد الاستقلال .

.

فالشّكل الأسري الذي كان سائداً هو ذو النمط التقليدي الذي يعتمد على المركزية و يجعل من الأسرة نظاماً اجتماعياً مبنياً على وحدة المصالح الاقتصادية و التضامن و التكامل ، و يعتبر الفرد فيها فاقداً لاستقلاليته باعتباره فرداً لا يستطيع تحقيق ذاته بإرادته الخاصّة ، و إنّما بإرادة المجتمع الذي هو عضو فيه .

إنّ الأسرة الجزائرية في عهد الاحتلال ، قامت بدور متميز على صعيد التنشئة الاجتماعية، بحيث كان هذا الدور يتناسب و تلك المرحلة ، فالاحتلال الفرنسي قام بعدّة محاولات للتدخل في شؤون تسيير الأسرة الجزائرية المسلمة ، و ما كانت تلك المحاولات إلاّ ترجمة أو انعكاس للطابع الاستعماري الفرنسي من أجل السيطرة على المجتمع الجزائري ، وقد تجلى ذلك من خلال محاولاته العديدة في سنّ قوانين تحدّ من سيطرة الرجل على المرأة ، و هذا ليس إشفاقاً عن المرأة و إنّما بغية تحقيق أهداف سياسية في قالب اجتماعي .

غير أنّ وعي الأسرة الجزائرية صعّب من مهمّة الاحتلال الفرنساوي في الكثير من الأحيان ، وتجلى ذلك في مشاهد التضامن و التماسك وخاصّة في مرحلة النّضال و سنوات الثورة التحريرية ، والتي وجدت نفسها أمام معطيات سوسيو_تاريخية هامة ، و يمكن هنا الحديث عن نموذج الأسرة فيتلك المرحلة : ضبط العلاقات داخل الأسرة بشكل أقوى و بطريقة تضمن التميز و الاستقلالية الثقافية والاجتماعية للجزائريين عن الفرنسيين ، ومن بين المشاهد الدالة على ذلك : اللغة ، اللباس ، أسلوب الحياة ، التعليم ، العبادة ، الزواج و الميراث ...، تقوية و تدعيم الصف العائلي وفق الظروف السائدة وأخذ الحيطة و الحذر من جميع أنواع الخيانة والاختراقات ، وأيضاً سيادة و انتشار مفاهيم ملائمة والمرحلة التي تمرّ بها الأسرة : مفهوم الثورة ، الأخوة (الخاوة) ، الحرية و الوطن ، ومن جهة أخرى مفهوم" الرّومي" ، "القاوري" و "الورم العكري" و" الحركي" و"القومي" و "الخاين " وهكذا...

لقد استطاعت الأسرة الجزائرية في هذه المرحلة أن تغرس في أفرادها قيم الولاء لله وللوطن تراباً و ثقافة ، فإذا كانت الحركة الوطنية بمؤسساتها الدينية و الجمعوية و الحزبية و الإعلامية و الثقافية مصدراً لتأكيد هذه القيم على المستوى النظري ، فإنّ الأسرة كانت تمثّل المحك الحقيقي والتطبيقي و الأرضية التي تتجسد عليها هذه القيم بكلّ معانيها ، و الأسرة كانت فعلاً وعاء التفاعل مع هذه الأبعاد ، على الرغم من سياسة القهر والتجهيل التي فرضتها إدارة الاحتلال .

على هذا الأساس نجد أنّ الأسرة قامت بدور الوسيط و المحور الذي من خلالها تمرّر الثورة الجزائرية المعاني و الرّموز المجسّدة لمفهوم النضال و الكفاح إلى الأفراد صغاراً و كباراً ، بنات و بنين ، فتكيّفت آلية تقسيم العمل الاجتماعي مع هذه الظروف و تغيّرت بعض المواقع و الوضعيات ولاسيما داخل الأسرة .

.

إنّ اندلاع الثورة التحريرية معناه إيجاد حركية جديدة داخل المجتمع ، و معناه استجابة الأفراد للنداء الواجب المقدّس و تجنيد الشباب رجالاً و نساءً ، الأمر الذي أحدث وظائف متكيّفة مع المرحلة التي يمرّ بها المجتمع ، ولقد وجدت المرأة نفسها مسؤولة على إعالة الأطفال و تربيتهم ، وهذا بسبب غياب الرجل عن البيت بعد مشاركته المباشرة في الحرب ، وحتى المرأة نفسها و علاوة على الأدوار التقليدية في إدارة شؤون البيت كالطبخ و الغسيل و الرضاعة و رعاية الأطفال ، قامت هي الأخرى بعدّة مهام كدعامة أساسية لصفوف المجاهدين ، " كتحضير أطنان الكسرة و الكسكسي والتمريض ...".

2 - 3 - 3 - الأسرة الجزائرية و التغير الاجتماعي :

2 - 3 - 3 - 1 - الأسرة الجزائرية في فترة الاستقلال و ما بعدها :

فرضت مجموعة من العوامل تغيّرات أساسية على الأسرة الجزائرية ذات النمط التقليدي ، و أثّرت على مختلف مظاهرها الاجتماعية ، و قد حاولت الكتابات السوسيولوجية التأكيد على فعالية هذه العوامل رغم اختلاف الباحثين حول إثبات أكثر العوامل الاجتماعية تأثيراً على باقي العوامل الأخرى : عامل الاحتلال ، عامل الهجرة ، عامل التصنيع ، العامل التكنولوجي و العامل الديموغرافي ... "لكن مهما يكن من اختلافات يمكن القول أنّ التغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري بصفة عامة و العائلة بصفة خاصّة لم يتم إخضاعها أو تعرضها في فترة واحدة لعامل واحد فقط من بين العوامل الأخرى للتغيير ، إنّما التغير الذي حدث ، كان في فترات متقطعة و مختلفة و ذلك بسبب تراكم و تداخل هذه العوامل في بعضها البعض و التي أثّرت على بناء المجتمع بدرجات متفاوتة ،لأنّ كل تغيّر يحدث في جزء من المجتمع إلاّ و ظهر تأثيره على باقي الأجزاء الأخرى [80] ص117 .

الانتقال من طريقة الحياة التقليدية إلى طريقة جديدة في الحياة يعتبر نتيجة لأسباب و هو بدوره سبب لنتائج ، وهو واحد من العوامل المهمة في تغيّر المجتمع الجزائري و بالتالي الأسرة الجزائرية ، قد يسمى هذا العامل بالتحضر أو التمدن و هو تبني حياة المدنية في شكلها و أدواتها أو الانتقال إلى المدينة ، وإن كنت شخصياً أفضل المصطلح الثاني و هو التمدن " الذي لا يعني بالضرورة معنى التحضر و لا يؤدي إليه دائماً ، بإمكاننا شراء معظم وسائل التمدن و آلياته لكن لا يمكن أن يتسارع المجتمع بتحضّره بنفس سرعة تمدنه بل بدرجة أبطأ و تؤكد الشواهد لنا هذه الحقيقة عبر التاريخ [58] ص12 .

.

2 - 3 - 3 - 2 - التحضر ، التصنيع و تطور التكنولوجيا ...مشاهد للتغيّر :

لقد شهدت المدن الجزائرية بعد الاستقلال نزوحاً على المجالات الحضرية و لكن على حساب عملية التحضر و بالتالي فقد وجدنا أنفسنا أمام ظاهرة للتكدس السكاني في المدن نتيجة للنزوح الكثيف وليس أمام عملية للتحضر [128]ص88 .

من جهة أخرى ، كان للتصنيع أثر واضح في جميع المجتمعات مع تفاوت درجة هذا التأثير من مجتمع لآخر ، ولقد أدخل التصنيع كعامل مؤثر في العمق تغيرات هامة على البنيات والوظائف [91]ص391 .

تبنت الجزائر بعد الاستقلال الوطني سياسة التصنيع بغرض النهوض باقتصادها و إعادة إصلاح الأضرار التي لحقت بها ، هذه السياسة الصناعية الجديدة أحدثت معها تغيرات واسعة أدّت إلى ظهور النزوح نحو المجال الحضري الذي كان ضرورة مرافقو للتحول في البنية الإنتاجية و بنية قوّة العمل من القطاع الزراعي إلى الخدماتي مروراً بالقطاع الصناعي ، " وهذا لا يعني فقط انتقالاً و حراكاً مكانياً ، وإنّما يعني كذلك حراكاً مهنياً قطاعياً و انتقالاً من نمط العائلة المنتجة أي نمط العمل العائلي إلى نمط العمل المأجور ، كما يعني الكثير بالنسبة إلى تماسك العائلة تحديداً " [129]ص84.

ونتيجة للتطورات الحديثة التي مسّت المجتمع الجزائري في اتجاهه نحو التصنيع و التمدن بعد الاستقلال مباشرة فإنّ الشكل الأسري الممتد بدأ في التغير ، كما بدأ تحرّك السكان بين مختلف المدن الجزائرية و الأحياء و المراكز الصناعية و عودة اللاجئين الجزائريين من تونس والمغرب بحوالي 300 ألف مهاجر ، بعد إعلان الاستقلال و تمركزهم بالمدن بالرغم من أنّهم من أصل ريفي ، و تمركز معظم المؤسسات التجارية و الصناعية في أغلب المدن الشمالية الكبرى .

بعبارة أخرى ، اضطرّت بعض العائلات مغادرة المجال الريفي ، بحثاً عن مكان آخر تسترزق منه حيث أتلفت ملكيتها الزراعية من جرّاء الاحتلال ، كما افتقرت من المرافق و الخدمات كالكهرباء و المياه الصالحة للشرب ، و حتى الطرق المعبّدة ، هذه الظروف دفعت العائلات نحو الانتقال إلى المدن بحثاً عن العمل بعد النمو الملحوظ للمراكز الاقتصادية و انتشارها في فترة ما بعد الاستقلال ، الأمر الذي زاد من ظهور تخصصّات مختلفة وقّرت العديد من مناصب الشغل على حساب المهن والحرف التقليدية و العمل اليدوي الذي اختفى تدريجيا وسط العائلات و هي من جهتها أصبحت تلجأ إلى العمل المأجور .

ماذا حدث للأسرة الجزائرية ؟

يبدو أنّ الأسرة ذات النمط التقليدي ابتعدت تدريجياً عن وحدتها القرابية ، و تقلّص حجمها، كما لم تعد تهتم بتماسكها الجماعي ، بل شهدت تحرراً و انتشاراً أفقياً حتى لا أقول تفككاً لوحدة أفرادها ، الذين اكتسبوا امتيازات متعددة مكّنتهم من " الاستقرار" بالمدينة حيث الخدمات ، كالصحة ، التعليم بكامل أطواره ، العطل و المنح العائلية و النقل و غيرها من العوامل التي شجّعت الانتقال السكاني .

يمكن الإشارة إلى العامل التكنولوجي و تطوّره ، الذي أثّر كثيراً على الوظائف الاجتماعية للأسرة "الحديثة" ، أين أصبحت الحياة المنزلية مثلاً ، تعتمد على بعض الأجهزة الالكترونية في القيام بأعمالها ، و هذا قد يكون مشهدا يدلّ على بعض القيم و بعض الوظائف لدى العائلة ، و حسب "ابن خلدون " فإنّ البدو يقتصرون على الضروريات ، أمّا الحضر فيلجئون إلى الكماليات ، و من ثمّ انتقال البدو إلى الحضر معناه تغيّر في الطبائع و تتزايد احتياجاتهم و حاجاتهم [130]ص70 .

وكان من نتائج هذه التغيّرات تقلّص فكرة الأرض كمحور للحياة الاقتصادية و الاجتماعية وكمورد اقتصادي أساسي و عامل قوي في تماسك الأسرة و التخلي عن الكثير من مظاهر الأسرة الممتدة و بروز مفاهيم جديدة كان لها أثر على بنية الأسرة الجزائرية الحديثة ، حيث ظهرت الأسرة الزواجية أو النواة ذات النمط الحديث و التي تتكوّن من الزوج و الزوجة و الأبناء والتي تكون مستقلة اقتصادياً عن الأسرة الأم ، و هذا ما انعكس على تغيير المكانة و الأدوار بالنسبة لكل فرد من الأسرة ولاسيما المرأة كأم أو زوجة أو بنت [81]ص76 .

فالتحولات في المجالات العمرانية أو نوع الإقامة التي أصبحت فردية تضمّ الزوجين والأبناء غير المتزوجين فقط ، و المهنة التي أتاحت الفرصة لكلّ فرد من الأسرة تحقيق استقلاله الاقتصادي ، والانتقال من الملكية الجماعية إلى الملكية الفردية ، و اختفاء السلطة العائلية و ظهور الأنساق القانونية ، بل و تدخلت الدولة في حياة الفرد و شاركته وظائفه الاجتماعية كما اختفت الفروق بين الجنسين ، وكما اختفت بعض القيم التي كانت سائدة في الأسر التقليدية و ظهرت قيم أخرى تبدو أنّها أكثر تحرراً ، مثل اختيار شريك الحياة الذي أصبح يتم في الغالب و في المجالات الحضرية خاصة دون أي ضغط و بموافقة الطرفين ، ولم تعد صورة المرأة مرتبطة بالجنس أو بأنّها سيدة المنزل فقط ، فرغم أنّ المرأة تعتبر دائماً كامرأة بيت حتى و لو كانت تمارس عملاً مأجوراً خارج البيت [82]ص39 ، إلاّ أنّها أصبحت تعتبر دائما الآن في المجتمع الحضري شخصاً لها رأي في إدارة شؤونها الشخصية والمسكن الزوجي ، و تشارك بعملها المأجور في اغتناء ميزانية الأسرة .

.

2 - 3 - 3 - 3 - المجتمع الجزائري يتحرك ...عوامل و نتائج :

إنّ المجتمع الجزائري في الفترة ما بين 1954-1985 لم تسيطر عليه ميزة التحفظ ، ولكن ديناميكية ذاتية تمر بعملية متكررة من إعادة توزيع الأدوار و استراتيجيات الانتظام الاجتماعي ، فإذا كانت أطر الاندماج الاجتماعي في سنة 1962 ضعيفة كثيراً فإنّها في سنة 1972 أصبحت تظهر على أنها أكثر بروزاً، فالعمليات التربوية قد توسعت والعمليات الاقتصادية قد أخذت أهمية أساسية ، كما أنّ العمليات الاجتماعية أيضاً قد تنوعت وأخذت اتجاهات كثيرة [131]ص3 .

بفعل عوامل عدة ، تحوّلت معظم الأنظمة الاجتماعية في الجزائر و لاسيما الأسرة من نمط تقليدي إلى نمط جديد ، و أبرز آلية استخدمتها الأسرة هي محاولتها في التكيف مع كل الأوضاع المستجدّة ، و عن طريق التنشئة الاجتماعية ، و من خلال مفاهيم جديدة و أساليب تربوية مستحدثة وفق المعطيات التي فرضت نفسها فرضاً على الأسرة ، حيث تحوّل الجزائريون المزارعون من ملاّك إلى أجراء ، و هو عمل اضطراري للعيش ولدفع الضرائب نقداً [132]ص154 .

ومن العوامل الأساسية في عملية التغيير هو العامل الثقافي إذ هو يقوم بالدور الهام كما يساهم الدين في تطوير المجتمع [133] ، ثمّ ظاهرة الهجرة نحو المدن التماساً لحياة أفضل ، حيث عرفت هذه الأخيرة تدفقاً كبيراً لسكان الريف خاصّة بعد الاستقلال الوطني أين أولت السلطة العناية الكبيرة و انصبّت جهودها للنهوض بالصناعة الثقيلة التي مهدت لانتشار العمل في الوسط العائلي وقد دعّم ذلك أيضاً التقدم أو التطوّر التكنولوجي الذي كان له تأثيرات على بنية و وظيفة العائلة الجزائرية ، حيث تغيّر شكلها وتقلّص حجمها ، كما تغيّرت الاتجاهات و المواقف نحو عدّة مواضيع رئيسية بالنسبة للأسرة التقليدية ، كالعمل الخارجي الذي أصبح يمارسه الرجال و النساء على حدٍ سواء ، و المرأة الآن تشارك في العمل المأجور وتساهم في ميزانية الأسرة و تعتمد على نفسها في الإعالة ، بل وتضمن الحاجة إلى الأمان بذاتها ولذاتها ، بعدما كانت تستند في ذلك على الرجل كأب و كزوج و كإبن .

2 - 3 - 3 - 4 - المعطى الاجتماعي و الاقتصادي و أثره على الأسرة الجزائرية :

إنّ الدراسات الكلاسيكية حول الأسرة [134]، بغض النظر عن امتداداتها الإيديولوجية والإبستمولولجية حاولت البرهنة على أنّ نمط الإنتاج يقرر نمط العائلة ، فليس من الصدفة أن يدعّم المجتمع الزراعي التقليدي شكل الأسرة الممتدة [135]ص257 ، التي كانت تشكّل وحدة اجتماعية و إنتاجية تهتم بكلّ مستلزماتها ، محاولة في ذلك توفير كل متطلبات أفرادها و الوصول إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي ، لهذا كان ارتباطها بالأرض قوياً جداً يعكس توازن حياتها الاجتماعية و الاقتصادية ، لكن بعد التحوّل لم يعد العمل الزراعي يورث بين الأجيال الجديدة و كذلك بالنسبة للمهن أو الحِرَف التقليدية – كما أشرنا في السابق – و التي كان الآباء يحرصون على تعليمها لأبنائهم و ينقلونها إليهم منذ الصغر عن طريق

.

التلقين والتدريب و أصبحت قيمة العمل في المجتمع الحضري يرتبط أكثر بمقدار الكسب الذي يؤدي إلى سد مطالب الحياة المعاشة المتزايدة و المتسرعة باستمرار و المُؤسِّسَة للنزعة الاستهلاكية المعتمدة على التسهيل والتبسيط من خلال القروض البنكية مثلاً .

هذا التحوّل النسبي و أيضاً المتدرج ، أدى إلى اختفاء التعاون الداخلي المغلق للعائلة ، وظهرت الأسرة " ذات النمط الحديث " التي تعتمد في اقتناء حاجاتها على العمل المأجور و الاستهلاك الخارجي من الأسواق ، و أصبح كل عضو من الأسرة بإمكانه الحصول على ملكيته الخاصة عوض الجماعية ، و أن يمتهن عملاً يختلف عن النشاطات التي يقوم بها أبوه و إخوته ، " فالحصول على أجر مستقل عن الأسرة مكّن أفرادها من تحقيق استقلالهم الاقتصادي ، هذا المعطى سيساهم أكثر في ظهور و تكريس الفر دانية وامتداد المصلحة الذاتية " [[80]]ص122 ، وهي واحدة من مؤشرات النظام الليبرالي الداعمة لمبدأ البراغماتية الخاصّة و أيضاً الداعمة لمبدأ النزعة الاستهلاكية ، و هكذا فالأسرة الجزائرية تحولت من كونها أسرة منتجة إلى أسرة مستهلكة .

فالتحولات التي شهدتها الملكية العائلية الجماعية ما هي إلاّ نتيجة مباشرة للتغيّرات الاجتماعية المتداخلة و المتتالية ، و التي جعلت من نموها سبباً في تفكّكها ، إذ أصبحت العائلة عاجزة على تحقيق الاكتفاء الذاتي لأفرادها و من جهة أخرى عاجزة على نقل الحرفة الموروثة إلى الأبناء الصغار : النسيج الجلود و الفخار ...هذا ما جعلها في موضع المضطر للبحث عن عمل خارج وحدتها المغلقة ، فتحوّلت وظيفة الأسرة الاقتصادية إلى البحث عن العمل المأجور و خاصة في المراكز الصناعية ، وتحوّلت الأسرة نفسها إلى وحدات استهلاكية بعد أن تهيأت مؤسسات جديدة توفر السّلع والخدمات وفق الطلبات التي تقدّمها الأسرة ذات النمط الحديث .

فالإنتاج لم يعد يتجه نحو تسديد الحاجة ، بل يوجّه إلى السّوق بغرض الاستهلاك و سمح ظهور السوق بدوره إلى بروز نتائج ذات طابع سيكولوجي و سوسيولوجي ، إذ خفّف من التسلّط أو الهيمنة الأبوية على الأبناء كما أنّه أطلع أعضاء الأسرة على أنواع عديدة من الإنتاج التي يمكن أن يستفيدوا منها اقتصادياً ، ما أدى إلى زيادة المطالب و الحاجات و في المقابل توفير المنتجات الضرورية لها ، و وجد الفرد نفسه مجبراً على ضرورة الالتحاق بالعمل من أجل أن يستقلّ أكثر لكن في الوقت نفسه زادت مسؤوليته .

هذا يعني بلا شك أنّ مشروعات التنمية في كلّ من المجال الاقتصادي و المجال الاجتماعي تقدّم للأفراد في المجتمع العربي المعاصر بدائل عديدة لتحقيق طموحاتهم و رغباتهم بالاعتماد على كفايتهم الذاتية و ليس بالاعتماد على عضويتهم الأسرية ، و من هذه الطموحات أو الرغبات ، خاصة بين شباب المدن : السكن المستقل عن كل من أهل الزوج و أهل الزوجة ، وإنشاء أسر مستقلة بهم ، ومن جهة أخرى فإنّ هذه المشروعات تؤثر في الوقت نفسه على أحد الأسس التقليدية المهمّة التي كان يقوم عليها التماسك

.

القرابي في المجتمع العربي ، وهي أسس غالباً ما كانت تعتمد على مشاركة أفراد الأسرة الممتدة في مهنة واحدة [136] ص31 .

2 - 3 - 3 - 5 الوظائف الجديدة للأسرة الجزائرية :

من مظاهر التغيّر أيضاً ، بروز قيم و سلوكات جديدة لم تشهدها الأسرة ذات النمط التقليدي من قبل ، أدّت إلى تشجيع انتقالها من الحياة الريفية إلى الحياة الحضرية بحثاً عن حياة جديدة تساعدها على تحقيق متطلّباتها ، حيث تقلّص حجم الأسرة ، وانقسمت إلى أسر فردية تعمل على إعالة أفرادها ، وهي تُعرف بالأسر الصغيرة أو الزوجية ، وتضمّ الأبوين و الأبناء غير المتزوجين .

إنّ الأسرة الجزائرية قد تقلّص حجمها ، فكانت رغبة الشباب قوية في تكوين أسرة نووية وحصولهم على مسكن مستقل [137]ص190 ، يبدو أنّ هذا النوع من الأسر قد أصبح الأكثر تفضيلاً أو انتشاراً ، حيث فقدت الأسرة التقليدية الخصائص المشتركة ، فتحوّل مبدأ إقامتها الجماعي إلى شكل جديد للإقامة نتيجة لتنقل الأفراد لغرض العمل أو التعلّم ، و أصبح يتمثّل في مسكن مستقل تنفرد به الأسرة الزواجية القائمة على رابطة الزواج حيث أصبحت العلاقات بين الزوجين تتمتّع أكثر بشرعية الحقوق والملكية الخاصّة وذلك في ظلّ منظومة قانونية حلّت محلّ السلطة العائلية ، كما أصبح تنظيم شؤون الأسرة وتدبير أمورها يتم بطريقة اختيارية على أساس مجموعة من الاتفاقات المسبقة : تنظيم النسل ، استكمال الزوجة لتعليمها خروجها إلى العمل و تأخير الإنجاب و غيره .

ويؤكد دارسو الأسرة العربية على وجه العموم ، أنّ ظهور الأسرة النواة و انتشارها في المجتمع العربي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحضر و التصنيع و السياسات الحكومية ، خصوصا في مجال الإسكان ، و يرتبط بعوامل إيديولوجية أيضاً ، ويؤكّد الباحث في دراسة أخرى على ارتباط ظهور وانتشار الأسرة النواة العربية بنمو التنظيم البيروقراطي الرسمي و سيادته في المجتمع العربي [136]ص28 .

إنّ تقلّص حجم الأسرة انعكس على وظائفها الاجتماعية ، إذ عمل على اختفاء بعضها ، وإسناد البعض الآخر إلى المؤسسات المتخصّصة ـ كروضة الأطفال ـ بعدما كانت الأسرة التقليدية تشرف بنفسها على كلّ نشاطاتها الاجتماعية دون وجودٍ لأيّ وسيط خارج وحدتها يتدخّل في نظامها :

الوظيفة الإنتاجية :

لقد تحوّلت الوظيفة الإنتاجية للأسرة من وحدة اقتصادية متكيّفة بذاتها إلى وحدة استهلاكية ، فتفككت ملكيتها الجماعية ممّا أدّى أعضائها إلى البحث عن طرق أخرى تحسّن من خلالها مستواها المادي وتستجيب لمطالبها فكان العمل المأجور مقصداً لهم في المجالات الحضرية و خاصّة في المدن الكبرى ، وهنا يبدو أنّ قيمة التعاون استبدلت بالفر دانية و المصلحة الذاتية .

.

الوظيفة التربوية :

كنتيجة لكثرة الانشغالات بالنسبة للأسرة ذات النمط الحديث في يومياتها تغيّرت الوظيفة التربوية ، فحاولت الأسرة أن تكيّف أساليب تربيتها لأبنائها على أساس المفاهيم الجديدة و المعطيات الجديدة : كخروج الأم لميدان العمل ، فظهرت مؤسسات تربوية مستحدثة كدور الحضانة و المدرسة في تولّي المهام الأسرية في تربية الأطفال و تعليمهم ليصبحوا أعضاء جدد قادرين على الاندماج في المجتمع ، ولم تصبح المكانة موروثة أو مرتبطة باسم العائلة ، بالإضافة إلى ظهور مؤسسات و نوادي خاصّة بالوظائف الأخرى كالتسلية و الترفيه و الوظيفة الإعلامية و الجمعيات و المنظمات .

وهناك من يرى أنّ التغير الاجتماعي الاقتصادي أثّر حتى على نظرة الأسرة نحو مكانة الطفولة في حدّ ذاتها ، فبعدما كانت الأسرة التقليدية عبارة عن مؤسسة اجتماعية تضمن استمرارية الإرث الثقافي والاجتماعي للمجتمع أصبحت الأسرة الحديثة تركّز على الطفل نفسه ، وانطلاقاً من المعطيات الديموغرافية الجديدة التي أصبحت عبارة عن مؤشر لظهور قيم جديدة توحي بالمكانة الجديدة التي أعطتها الأسرة للطفل [138]ص63 .

2 - 3 - 3 - 6 - التنشئة ونظام الزواج في الأسرة الجزائرية ذات النمط " الحديث" [139]:

سبق و أن أشرنا إلى أنّ نظام الزواج في المجتمع التقليدي كان يعتبر من بين المهام و المسؤوليات التي يختصّ بها الكبار في " العائلة " بصفة عامة ، وتحت النسق القرابي المشترك الذي يُوحّد مصيرها ، لهذا كان يتوجّب على كلٍّ من الفتى و الفتاة قبول رأي العائلتين دون أن يعارضا أو يناقشا الإرادة العامة ، وما دام أنّ العائلة تتبع أسلوب ترشيح العروس لابنهم فلم يكن هناك فرصة لكلٍّ من الطرفين اختيار الآخر أو التعرف عليه قصد التخطيط المسبق لحياتهما ، بل الرقابة و الضبط الأبوي يمنعهما من رؤية بعضهما أو التحدّث إلى بعضهما ، إلاّ خلسة .

فلما تحوّلت الحياة العائلية إلى نمط جديد ، بفعل تأثير متغيرات سوسيو-ثقافية و أيضاً اقتصادية وتكنولوجية ضمن مستويات مختلفة ، بدأ يختفي الارتباط القوي الذي كان يميّز النسق العائلي حيث تقلّص حجم العائلة و تقلصّت وظائفها ، فضاق عليها إطار الأسرة الحديث ، فبدأت توسّع دائرة اتصالها بالعالم الخارجي ، وفق مفاهيم جديدة ، قد تكون في معظمها دخيلة على الثقافة التقليدية ، وقد يعبّر عن هذا الشعور بالتحرر من قيود التقليد أو الحظ الأوفر أو إتاحة الفرص أكثر أو حتى كسر الضغوط السائدة .

لم تعد الأسرة تفرض على أبنائها المقبلين على الزواج الرقابة الصارمة ، بالشكل الذي كان من قبل ، بل أتاحت لهم الحرّية في ذلك ، " إذ أصبح الكثير من الآباء يرون أن زواج أبنائهم يُعدّ مسألة فردية

.

تخصّهم دون غيرهم ، وهكذا فُسح المجال و الإرادة الكاملة في اختيار الشريك الملائم لأذواقهم ويتماشى ورغباتهم .

في الحقيقة إنّ التأثير الذي حدث على الأسرة الجزائرية هو أمر نسبي ، فهو لم يقض تماماً على سلطة الوالدين ، أي مازالت هذه السلطة تمارس بدرجات متفاوتة ، غير أنّ الملاحظ على العموم أنّ الضبط و الرقابة الأبوية في تضاؤل مستمرٍ و خاصّة في المجالات الحضرية ، أين تنتشر أكثر فأكثر عملية تطوير التعليم و العمل المأجور ، وهي عملية أعطت بشكل مباشر أو غير مباشر فرصة الالتقاء بين الجنسين و بالتالي إمكانية التعارف و التبادل و التشاور ، ممّا أثر على تغيير طريقة الاختيار في الزواج وأصبح الشباب يميلون و يفضّلون التفاهم و التّعارف قبل إقامة الوليمة و إعلان الزواج ، وغالباً ما يتمّ هذا في إطار الزمالة أثناء الدراسة أو أثناء ممارسة العمل ، بحيث يفضّل الزوج الشاب اختيار زوجة عاملة أو تمارس وظيفة معيّنة ، تساعده و تشاركه مادياً _ فضلاً عن الدعم النفسي _ وتدعّمه على تحمّل الأعباء الأسرية ، ومن هنا يبدو " أنّ الروابط الأساسية القائمة في الزواج الحديث ، أصبحت تميل أكثر إلى العلاقات الشخصية بين الطرفين ، وهكذا انتقل نظام الزواج من النسق القرابي الداخلي إلى الزواج الخارجي الذي يجسّد رغبة أكثر فردية .

الملاحظ كذلك أنّ معدّل سن الزواج قد ارتفع بالنسبة للجنسين ، و أصبح كلٌ من الشاب و الشابة لا يقدمان أحياناً على الزواج إلاّ بعد إتمام مرحلة معيّنة من التعليم و الدراسة ، أو الحصول على عمل ملائم و أجر مناسب ، يمكّنهما من بداية حياة زوجية أكثر استقرار ، خاصّة بعدما علمنا من أنّ التحوّل من النمط التقليدي إلى النمط الحديث ، يجعل الأسرة النواة أو الأسرة الصغيرة تتحمّل مسؤوليتها وحدها ، وتتحمّل كل التكاليف المنوط بها .

على أساس ما سبق ، يمكن القول أنّ التغيّر قد شمل أدق التفاصيل ضمن البنية الاجتماعية، أي شمل القيم و الاتجاهات و حتى المعايير و كذلك الأذواق و البنية التكوينية ، وكنموذج لما نقول : العناصر المكوّنة لمقياس الزواج " فبعد أن كانت الزوجة ترى و تشعر بأنها ستنتقل من بيت أبيها إلى بيت أهل زوجها أي من عائلة إلى عائلة ، فإنها اليوم ترى بأنها ستتزوج فردا تعتمد عليه في إعالتها وهذا الشرط يعتبر من الأولويات في قبول أهل الزوجة رابطة المصاهرة ، بعبارة أخرى أصبح يرى الفتى الخطيب كوحدة مستقلة و بالتالي صفاته و قدرته المعنوية و المادية خاصّة مؤشر قوي لقياس القدرة على الزواج .

لذلك ، فاتجاه التغير جعل كلّ أسرة صغيرة حديثة التكوين تفكّر على الفور في الاستقلال عن الأسرة الكبيرة ، وهنا يمكن الإشارة إلى أنّ درجة الاستقلال تختلف باختلاف المستوى العام والمعطيات السوسيولوجية ، فقد يستقلّ الزوجان استقلالاً اقتصادياً فقط وذلك بالإنفراد بالمطبخ و ما يتبعه من نشاطات استهلاكية ، ويتم هذا ضمن الأسرة الأم أو ضمن ما كان يُسمى سابقاً بالدار الكبيرة ،

.

أو استقلالاً بمسكن منفرد و منفصل تماماً عن الوالدين و الإخوة و الأخوات ، أو استقلالاً بشكل متميّز وهو أن ينتقل الزوج إلى بيت زوجته سواء كان ملكها الخاص أو ملك أبيها أو عائلتها .

كلّ هذه المعطيات و غيرها ، تعكس من جهة صعوبة الحياة في المجال الحضري والتي تتطلّب جهوداً قويّة و متواصلة لتحقيق الاستقرار و الاندماج في ظلّ معيشة قاسية نوعاً ما بحكم تفكّك النّسق القرابي و الاتّصال بالعالم الخارجي ، ومن جهة أخرى ، يبدو أنّ هذه الوضعية قد أعطت مجالاً واسعاً للأفراد لممارسة حياتهم بطريقتهم الخاصّة التي تعتمد على إرادتهم في تسيير شؤون منزلهم وتسخير قدراتهم لإنجاح العلاقة الزوجية بل و العلاقة مع الأبناء ، هذه الأخيرة سيتبيّن فيما يلي أنّها هي الأخرى كنسق تربوي اجتماعي جزء لا يتجزّأ من النسق العام للمجتمع ، قد تعرّضت للتغير و التّحوّل من نمط تقليدي إلى نمط متكيّف مع المعطيات الجديدة .

لكن ، قبل أن نسترسل في الحديث عن موضوع التنشئة الاجتماعية و النظام التربوي ، لابد من الإشارة إلى ملاحظة مهمّة تتعلق بالنموذج الأسري الناجم عن التغيّر و الانتقال من النمط التقليدي إلى النمط الحديث ، وفي حقيقة الأمر هو ليس بالنمط الحديث المحض أو هو ليس بالنمط الغربي تماماً ، بل هو نمط في طور التكيّف على العموم ، حيث مازالت أغلبية الأسر الجزائرية تتميّز بالطابع الامتدادي الواسع النطاق ، في كل مناحي الحياة و لاسيما القضايا الرئيسية كمفهوم " العائلة " أو التربية أو الدين ولو على مستوى الرموز ، وحتى إن كانت تتّجه نحو الطابع الزواجي أو النواتي فهو اتجاه شكلي ، أما النواحي الأساسية المتعلّقة بالمعتقد أو القيم العليا و العادات الثابتة وكلّ العناصر الثقافية المكوّنة للهوية الجزائرية فما زالت تسير في مسار أكثر اتساعاً في الاتجاه المحافظ [114]ص44 ، حيث لا تزال الأسرة الزواجية مرتبطة بأسرة الوالدين – على الأقل – نتيجة تمسكها بالقيم و العادات وامتداد السّلطة المعنوية للوالدين على الأبناء حتى في حال زواجهم و انتقالهم إلى مسكن مستقلّ [89]ص131 .

حتى لو وضعنا الفكرة السابقة على بساط النقاش من حيث المفهوم كـ " أسرة نواة " أو " أسرة زواجية " ، لوجدنا أنّ المسألة بحاجة إلى تدقيق أكثر ، بحيث تُعرف الأسرة النواتية على أنّها مجموعة متكوّنة من العناصر الأساسية في الأسرة أي الأب و الأم و الأولاد وهم يقيمون في مسكن واحد ... غير أنّ هذا التعريف قد ينطبق أكثر على المجتمعات الصّناعية أو ذات الصّناعة المتطوّرة ، أمّا مجتمع بمعطيات سوسيوثقافية مثل المجتمع الجزائري ، فالأسر فيه مازالت – إلى حدٍّ ما – تضمّ أولادها المتزوجين بغضّ النظر عن مدّة الأسبقية في الزواج أو عدد الأحفاد ، فالأسرة الأمّ ترى في انفصال الأبناء عنها عند الزواج _ انفصالا كاملاً _ أمراً غير مرغوب فيه مطلقاً ، و قد ينتج عنه صراعاً كبيراً بين جيل الآباء و جيل الأبناء ، فالأمر بالنسبة لهذه الأسرة أعمق من مجرّد أزمة السكن أو شكل السكن ، فهو يعبّر عن انقطاع بين تواصل ثقافة أجيال الأسرة .

.

وهذا بالضبط ما أكدته بعض الدراسات العربية في كلّ من بيروت و عمان و دمشق ، من خلال الباحثين : سناء الخولي ، وليم جوود ، بروثرو و دياب و غيرهم ، على أنه مازالت هناك علاقات قوية تربط ما بين الجد و الابن المتزوج و الحفيد ، وتشير الأبحاث إلى وجود شعور بالانتماء إلى مجموعة الأقارب عند الفرد العربي ، على الرغم من أن هؤلاء الأقارب لم يعودوا يشكّلون بناءا متماسكا كما كان الحال في الماضي ، فالعلاقة مازالت قوية بين الأم و الإبن و العلاقة بين الإخوة كذلك، و هذا يعود بشكل كبير إلى المعايير الاجتماعية و القيم و الدين ، أما المؤشر على هذه القوّة فهو تكرار الزيارات بين الأسر النووية و الوالدين ، على الرغم من أنها تقل مع الأقارب الآخرين كالأعمام والعمات والأخوال والخالات [136].

2 - 3 - 3 - 7 - التنشئة و النظام التربوي في الأسرة الجزائرية ذات النمط "الحديث" :

انطلاقا من المعطيات السوسيولوجية السابقة الذكر ، يمكن القول أنّ الأسرة العربية بصفة عامة والأسرة الجزائرية بصفة خاصّة ، تحاول الآن أن تعدّل من شكلها و وظائفها حتى تتلاءم مع المتغيّرات الجديدة الطارئة عليها و تستجيب إلى متطلّبات الحياة الحضرية ، ولعلّ من بين أهم الوظائف المنوطة بالأسرة هي وظيفة التربية و وظيفة التعليم .

هذه الوظيفة التي أسالت الكثير من حبر الباحثين ، فمنهم من يرى أنّ الأسرة اليوم لابد أن تسترجع هذه الوظيفة إلى كنفها لأنّها الأساس ، ومنهم من يرى أن لا مناص من التعامل مع المؤسّسات و الهيئات المستحدثة و المتبنية للوظيفة التربوية عوض الأسرة : مثل روضة الأطفال أو المدرسة ، ومنهم من يرى أنّ الأسرة قد قدمت شبه استقالة من هذه الوظيفة في الوقت الذي فشلت فيه و عجزت فيه المدرسة مثلاً عن إقامتها .

لكن من خلال هذه الدراسة ، يمكن القول أنّ الأسرة ذات النمط المتكيّف[140] ، أمامها نموذج تربوي يختلف في كثير من المؤشرات مع النموذج التربوي السابق ، أي الذي ساد في الأسرة ذات النمط التقليدي ، وهذا النموذج التربوي في الأسرة ذات النمط المتكيّف ألزم الآباء اكتساب مهارات و آليات متكيّفة مع المتغيّرات الطارئة على المجتمع ، وقد نجم عن هذا التحوّل أسلوباً متميّزا في العلاقة بين الآباء و الأبناء إذ أصبح الزوجان يباشران الرعاية و الاهتمام للأطفال عن طريق الإشراف على التربية و التدريب دون المشاركة الجماعية لأفراد آخرين من الأقارب و دون التدخّل الجماعي في تربية و تأديب الأطفال (الأحفاد) المنتسبين للأسر الصغيرة ، و بعدما كانت التربية قائمة على الأسرة الكبيرة انتقلت اليوم إلى الأسرة الصغيرة و لكن كما أشرنا في السابق بالنسبة للأسرة الجزائرية فإنّه مازال هناك امتداد و لو رمزي للوالدين .

.

وهذا ما أكده الباحث "بوتفوشنت " حينما أكّد أنّ شكل العائلة بقي إلى حدًّ كبير خاضعاً للجانب التاريخي و ينعكس ذلك في الإنجاب وكذلك في إبراز أنواع التضامن الاجتماعي ، فالجاذبية قد أصبحت قوية جداً في الوسط الاجتماعي كما أصبحت محسوسة جداً في إطار العمل ، كما أنها أصبحت جذابة أكثر على مستوى الاستهلاك [131] ص3 .

إنّ النموذج التربوي الذي حاولت الأسرة الحديثة تجسيده يتميّز بعدّة معالم أثبتت الدراسات الأكاديمية صحتها على النفس و المجتمع ، وهذا لا يعني أنّ النموذج التربوي التقليدي عندنا مردود كلّه بل هي عملية تراكمية ، يحتاج المربي الحديث إلى أخذ جرعات أصلية في كلّ مرّة لكي يتمكّن من عملية التركيب و التكييف ، ومن جهة أخرى فإنّ النموذج الحديث للتربية يعكس الأهداف الأولى التي ترغب الأسرة في تحقيقها على شخصيّة أطفالها من خلال تعويدهم مثلاً : الاعتماد على النفس في ترتيب أمورهم و تنظيم شؤونهم وأداء الأعمال و الواجبات التي تخصّهم منذ الصغر ، وهذا التدريب يتم بالإشراف المباشر من طرف الزوجين وفق نظام المكافآت و التحفيز و الترغيب و أيضاً العقوبة والترهيب ، و يبقى هذا الأمر طبعاً متفاوت من أسرة إلى أسرة فهو نسبي مادام أنها محاولات تقوم بها الأسرة الحديثة ، ذات المستوى التعليمي المرتفع .

و يبدو أنّ التربية في الأسرة الحديثة هي أكثر سهولة و أكثر مرونة و استقلالية عمّا كانت عليه في السابق ، إذ ألزمت الآباء على إشراك أولادهم الرأي و إخضاع المواضيع المختلفة و خاصّة منها المتعلّقة بالأسرة و بالأبناء للمناقشة ، كما أصبحت الأسرة مطالبة بالتخلي عن الطابع الرسمي في العلاقات بين الآباء و الأبناء ، كما بدأت تختفي المحاباة التي كانت تميّز العلاقة بين الإخوة على أساس الجنس أو على أساس السّن ، فلم تعد تعطي للابن الذكر الأهمية الكبيرة التي يشعر من خلالها أنّه أرفع مكانة ودرجة من أخته ، ولم تعد تسمح للإخوة الكبار في السن بالسيطرة المطلقة على إخوتهم الأصغر سنّاً منهم ، كما أصبح الآباء يفضّلون الاطلاع و الالتفاف حول الحاجات السيكولوجية لأطفالهم ويتعرّفون عليها و يبحثون عن الأساليب المناسبة لمراعاتها : كالحاجة إلى الحب ، وتقدير الذّات والاعتبار والحاجة إلى الأمان و الاطمئنان و الحاجة إلى القبول و الحاجة إلى الإبداع و التجديد .

أمّا فيما يخصّ التعليم فإنّه كان متواجداً في الأسرة التقليدية ، لكن يبدو على العموم أنّ الرغبة في مزاولته لم تكن تتجاوز حدود التعاليم الدينية ، فكانت الزوايا و المساجد من أهم مصادر العلم في تحفيظ القرآن الكريم ، وتعليم بعض المبادئ العامة للحساب ، ويمكن القول هنا في الحقيقة أنّ المسألة الاجتماعية هي التي كانت تحدّد طبيعة المادّة التعليمية و أعتقد أنّ لا مجال للمقارنة بين المجتمع التقليدي و مجتمع اليوم ، لأنّ كل فترة تاريخية تتميّز بخصائص و معطيات و مسألة اجتماعية خاصّة بها هي ، بحيث تختلف عن فترة تاريخية أخرى .

.

كما يمكن القول أنّ التعليم في العائلة التقليدية كان مقتصراً إلى حدٍّ ما على العائلات المعروفة بمركزها الاجتماعي و ثرائها مع أقلية من العائلات المتوسّطة و الفقيرة ، وكان أيضاً حكراً على الذكور دون الإناث .

و تجدر الإشارة إلى أنّه في فترة الاحتلال حاولت العائلات الجزائرية الالتفاف حول التعاليم الموروثة والتمسك بالتعاليم التي تتناسب مع أهدافها ، ولم يستطع الاحتلال الفرنسي آنذاك أن ينفّذ إرادته بالشّكل الذي كان يطمح به .

عرف النظام التعليمي تطوّرات تنظيمية و بيداغوجية متواصلة ، بعد السنوات الأولى من الاستقلال الوطني ، فتمّ تقسيمه إلى نفس الطريقة التي تمّ فيها تقسيم مراحل التعليم خلال الحقبة الاستعمارية ، وكان هذا التقسيم في الحقيقة شكل من التعليم النظامي في أغلب الدّول المعاصرة :

_ المرحلة الابتدائية

_ مرحلة التعليم المتوسّ

_ مرحلة التعليم الثانوي

_ مرحلة التعليم العالي أو الجامعي

لقد أصبحت وظيفة التعليم تمارس من طرف السلطة ، و التي جعلت من التعليم أمراً ضرورياً وإجبارياً على الجميع ، و هي التي تكفّلت بالمنشآت القاعدية كالمدارس و المراكز ، وهي التي تبنّت تكوين و إعداد المعلّمين ، و عملت على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم لتتجاور الفروق بين الجزائريين من حيث الطبقة الاجتماعية أو المنطقة الجغرافية .

على العموم ، تميّزت سياسة التعليم بالجزائر المستقلّة ، بالبحث في كلّ مرّة عن خطّة تنموية يتمّ من خلالها استيعاب التحوّل من القطاع الزراعي إلى القطاع الصّناعي إلى القطاع ألخدماتي .

.

ملخص الفصل :

بفعل عوامل عدة ، تحوّلت معظم الأنظمة الاجتماعية في الجزائر و لاسيما الأسرة من نمط تقليدي إلى نمط جديد ، مما انعكس على بنيتها و على وظيفتها ، حيث تغيّر شكل الأسرة و تقلّص حجمها كما تغيّرت الاتجاهات و المواقف نحو عدّة مواضيع رئيسية بالنسبة للأسرة التقليدية ، كالعمل خارج البيت الذي أصبح يمارسه الرجل و المرأة على حدٍ سواء ، و المرأة الآن تشارك في العمل المأجور وتساهم في ميزانية الأسرة و تعتمد على نفسها في الإعالة ، و من جهة أخرى تغيرت نظرة الأسرة نحو مكانة الطفولة في حدّ ذاتها ، فبعدما كانت الأسرة التقليدية عبارة عن مؤسسة اجتماعية تضمن استمرارية الإرث الثقافي و الاجتماعي للجماعة ، أصبحت الأسرة الحديثة تركز على الطفل نفسه .

و هكذا فالأسرة الجزائرية تحولت من كونها أسرة منتجة إلى وحدات استهلاكية بعد أن تهيأت مؤسسات جديدة توفر السّلع والخدمات وفق الطلبات التي تقدّمها الأسرة ذات النمط الحديث ، لذلك فإنّ أبرز آلية استخدمتها الأسرة هي محاولتها في التكيف مع كل الأوضاع المستجدّة ، وعن طريق التنشئة الاجتماعية، و من خلال مفاهيم جديدة و أساليب تربوية مستحدثة وفق المعطيات التي فرضت نفسها فرضاً على الأسرة ، إذ أصبح لا مناص من التعامل مع المؤسّسات و الهيئات المستحدثة و المتبنية للوظيفة التربوية عوض الأسرة : مثل روضة الأطفال أو المدرسة .

.

الفصل 3
دور الرّوضة و المربّية في النّسق التّربوي

تمهيد :

اعتبرت الطفولة في السابق وفي الحاضر من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته ، وفيها يكون الطفل أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المختلفة في محيطه ، الأمر الذي يجعل من السنوات الخمس الأولى أهم مرحلة في حياته ، حيث تترك بصماتها على شخصيته و تجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق العناية اللازمة ، والتركيز المطلوب .
إن الطفل بقدر ما تكون له حاجة إلى أسرة ينتمي إليها و إلى شخص يشمله برعايته ويغدق عليه من عطفه وحنانه ، بقدر ما هو بحاجة أيضا إلى جو تتاح له فيه الحرية والانطلاق و اللعب و توفر له الظروف المناسبة لاستخدام الحواس و الاكتشاف ، كما يحتاج إلى التدريب و التعلم وفق أسلوب مرن من أجل النمو و الاتزان .
عندئذ جاء هذا الفصل من أجل تبيان أربعة عناصر مهمة : أهمية الروضة كمؤسسة اجتماعية تهتم أساسا برعاية الطفولة المبكرة و نموها ، و تطور الفكر التربوي الخاص بالروضة من خلال عرض تاريخي موجز عن أهم الرواد و نظرياتهم الخاصة بالفعل التربوي الموجه للطفل الصغير ، وثالثاً تم الحديث عن الوظائف الأساسية للروضة و أهم عناصر عملية التعلم فيها و التي تتمثل في خصائص الطفل (3 ـ 5 سنوات) و المنهاج التربوي و مؤهلات المربية الناجحة ، و أخيراً تمّ التطرق إلى أهمية تفاعل المحيط التربوي المعني بالطفل و المشكّل من البيت و الروضة و المدرسة .

.

3 - 1 - الأهمية التربوية للروضة :

3 - 1 - 1 - أهمية الطفولة المبكرة :

تعتبر دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، "ولا شك أن الاهتمام بالأطفال جزء من الطبيعة البشرية السليمة التي قد تختلف باختلاف المجتمعات في درجتها ومداها تبعا لاختلاف المستويات الاقتصادية والحضارية والثقافية" [3]ص11 .

حيث اعتبرت الطفولة في السابق وفي الحاضر من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، وفيها يكون الطفل أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المختلفة في محيطه، "الأمر الذي يجعل من السنوات الخمس الأولى أهم مرحلة في حياته، حيث تترك بصماتها على شخصيته...وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق العناية اللازمة، والتركيز المطلوب" [2]ص7 .

على هذا الأساس، كانت الطفولة وما زالت ميدانا خصبا تتقاسمها علوم مختلفة ، و لهذا اهتم بفهمها و دراستها علماء التربية والمدرسون والآباء ليتخذوا من مميزات الطفولة أساسا يسيرون بهديه في تنشئة الطفل، كما اهتم بها الباحثون الاجتماعيون والأطباء وعلماء النفس، كلٌ يحاول أن يفهم عن الطفل نواحي حياته المختلفة ليقيم بذلك الأسس النظرية التي تقوم عليها حياته .

إن الاهتمام بالطفولة من حيث رعايتها وتربيتها والحفاظ على حقوقها ليست حديثة العهد، ولكن هذا الاهتمام قديم قدم التاريخ البشري، وفي الحقيقة فإنّه من الصعب القول على وجه التحديد متى بدأت التربية، فالتربية قديمة قدم الحياة ذاتها [3]ص14 .

غير أنه يمكن الحديث على سبيل المثال لا الحصر، على بعض النماذج من الأنشطة واللقاءات الدولية التي كرست أو أرادت أن تكرس المنظور الحديث الذي يجب أن يتأسس في العالم تجاه الطفولة، ولقد أوصى المؤتمر الدولي للتربية في دورته السابعة عشر لسنة 1939 بوجوب العناية بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وضرورة تطبيق برنامج مرن يقوم على نشاط الطفل وتكيفه تبعا لاحتياجاته العقلية والعاطفية والفسيولوجية، وفي سنة 1961، أوصى المؤتمر نفسه بضرورة تشجيع السلطات المسؤولة على إنشاء مؤسسات تربوية تعنى بالطفل قبل دخوله المدرسة مع التوسع في استحداث هذه المؤسسات، وهو ما يعبر عنه الآن بالروضة، والتي يطلق عليها تسميات متعددة مثل: "مدرسة اللعب" نظرا لما للعب من أهمية في بناء منهاج الروضة، ولما له من دور رئيس يلعبه في تحقيق أهدافها.

إن الطفل بقدر ما تكون له حاجة إلى شخص ينتمي إليه، يشمله برعايته ويغدق عليه من عطفه وحنانه، يفهمه ككائن حي مستقل وشخص متميز، ويعامله على هذا الأساس، فهو بحاجة أيضا إلى جو

.

تتاح له فيه الحرية وتوفر له الظروف المناسبة ليستخدم حواسه، كما يحتاج إلى المرونة وعدم الالتزام بنظام صارم [141] ص18 .

ما يزال الكثيرون يرون في التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ضربا من النفل والترف، والحق أن هذه الرؤية تخفي وراءها حقيقة أعمق وأخطر، وهي ضعف إدراك أهمية التربية السابقة على المدرسة أو ما يسمى أيضا التربية ما قبل المدرسة"ودورها الكبير في التكوين العميق وشبه النهائي لشخصية الفرد في اتجاهاتها الكبرى ولشأنها في حسن إعداد الطفل للتعليم والنمو المعرفي الفكري منذ مرحلة التعليم الابتدائي" [142]ص469 .

إن التربية السابقة على المدرسة الابتدائية تشمل جميع أنواع الرعاية- نظامية كانت أو غير نظامية- التي تقدم للطفل منذ الولادة (بل وحتى قبل الولادة) حتى السنة السادسة من العمر أي حتى دخول المدرسة الابتدائية، وأهم البنى الاجتماعية التي تعنى بمثل هذه التربية بمعناها الشامل: البيت الأسري- دار الحضانة- المراقبة النهارية وكذلك روضة الأطفال، ومن المهم أن نذكر الدور الأساسي الذي يضطلع به الوالدان في هذه التربية، ولاسيما دور الأم الذي لا يعدله دور.

أصبحت رعاية الطفل قبل أن يتتلمذ في مقاعد الدراسة تمثل أساسا لنجاح أي سياسة تربوية وثقافية وبوجه خاص نتائج التحصيل الدراسي لدى الأطفال الذين توافرت لهم تربية سابقة على المدرسة تفوق بشكل واضح نتائج التحصيل لدى سواهم.

ثم إن مبدأ تكافؤ الفرص لم يعد حتى اليوم مجرد فتح أبواب المدارس أمام الراغبين بل أصبح يعني بالإضافة إلى ذلك، تكافؤ فرص النجاح وتجويد نوعية التربية وإفساح المجال أمام ظهور القابليات والمواهب وتنميتها فضلا عن توفير الشروط اللازمة لربط ما يقدمه النظام التربوي بحاجات سوق العمل، وللتربية قبل المدرسة في هذه المجالات كلها دور رائد .

تستلزم العناية بالطفولة ما قبل المدرسة إسهاما متكاملا من قبل مؤسسات ثلاث: الأسرة- الروضة والمجتمع بوجه عام، غير أن تحقيق دور الأسرة في هذا المجال يطرح مشكلات صعبة، رغم أهمية هذا الدور ورغم مكانة الوالدين ولاسيما الأم، فالأسرة خلال السنوات المبكرة من عمر الطفل تكون غير قادرة غالبا على تقديم الرعاية اللازمة على النحو المطلوب، وربما غير واعية بأبعاد المهمة الجسيمة، ويزيد في خطورة الموقف انشغال الوالدين بعملهما خارج البيت دون أن يكون ثمة بديل حقيقي.

على هذا الأساس، كان من الضروري أن توضع برامج لرعاية الطفل وتربيته على المستوى المحلي، وأن تكون بؤرة اهتمام هذه البرامج هي الأسرة بالدرجة الأولى، ولهذه الغاية كان من الضروري رسم استراتيجيات من أجل إحداث شبكات من الخدمات الاجتماعية هدفها أن تقدم العون للأسرة على مستوى الإعداد والتأهيل، وأن تتبادل المعلومات معها، والذي يدعم هذه العملية بعض الطاقات ذات الكفاءة، حيث يشمل تأهيل الوالدين على موضوعات عديدة ذات صلة بنمو الطفل، كالتربية

.

الصحية، وتعليم القراءة والكتابة وتعلم بعض المهارات بالإضافة إلى الدروس المباشرة حول النمو الخاص بالطفل.

فالخبرة والتجربة التي يكتسبها الطفل أول حياته من بيته وجيرانه ومن لهم مساس مباشر في حياته كالمربية في الروضة، تعدّه ليتلقى تجارب خارج محيطه الأول تزيد من خبرته ومعرفته، ففي ذهابه للروضة يهيئ له الفرصة ليتصل مع غيره من الأطفال، ويشترك معهم في النشاطات المختلفة ويقاسمونه الرعاية والاهتمام.

وتصبح للروضة قيمتها إذا عملت على تلبية الحاجات الخاصة للطفل وبشكل تدريجي، ولا يخفى أن التعاون مع البيت أمر جوهري لفهم كل طفل بغض النظر عن مدى استعداداته وقدراته ، وبقاء الأم إلى جانبه في الروضة بعض الوقت شيء هام طالما طلب منها هو ذلك ففصله عنها بشكل حاد له خطورته ومحظوراته بالنسبة له [141]ص19 .

من المهم حين يدخل الطفل الروضة لأول مرة، أن تعمد المربية إلى كسب ثقته، وتفهم شعوره وأحاسيسه، وتشعره بالحرية اللازمة له ليجرّب ويستكشف، فهو حين يكتشف ما يمكنه عمله يبدأ في اكتشاف نفسه، وما يشعر به عن نفسه ينعكس على علاقاته مع الآخرين....وكل لعبة يشترك فيها أكثر من طفل تكون مدعاة لبناء علاقات اجتماعية وتوفير المتعة بالحياة وبعث الثقة في النفس،"قد تبدو بين الأطفال فروق فردية كبيرة،رغم أن الفارق في السن لا يعدو بضعة أشهر، الأمر الذي يتطلب تخطيطا دقيقا يضع في الاعتبار حاجات كل فرد تبعا لمرحلة النمو التي بلغها، والنضج الذي وصل إليه، مع أن هناك حاجات مشتركة بين الجميع، إلا أن كلا منهم له شخصيته المتميزة المستقلة [141]ص19 .

3 - 1 - 2 - أهمية الروضة بالنسبة للنمو:

يتفق المربون والباحثون وخبراء الطفولة أن السنوات الأولى من حياة الفرد تُعدّ من أهم المراحل التي يمر بها في حياته وأدقها وأخطرها، وهي التي تشكل التربية فيها حجر الأساس، ففي هذه المرحلة تزداد قابلية الطفل للتأثر بالعوامل المختلفة التي تحيط به، كما تتحدد السمات الأساسية لشخصيته وتتوضّح ملامحها الرئيسية التي تترك آثارها على جميع مراحل حياته، وتتركز عليها فرص نجاحه في المستقبل [83]ص21.

إنّ أهمية السنوات الأولى في حياة الطفل لا تعود لكونها بداية سلسلة طويلة من التغيرات التي تطرأ على حياة الطفل بشكل عام فحسب، وإنما لأنها أكثر مراحل النمو أثرا في المراحل التي تليها، ذلك أن السنوات الأولى تشكل مرحلة جوهرية وأساسية لمراحل النمو اللاحقة، وأن للإثارة الاجتماعية والحركية والعقلية واللغوية والإدراكية والحسية في هذه المرحلة آثارا إيجابية على شخصيته واستمرار نموه السوي في المستقبل سواء في حياته الدراسية أم في حياته العملية في ما بعد.

.

ففي هذه المرحلة تتكون العادات والاتجاهات والقيم، وتنمو القدرات والميول والاستعدادات وتتطور وفق ثقافة المجتمع وضمن عملية التنشئة الاجتماعية، وخلال هذه المرحلة أيضا يتحدد مسار نمو الطفل من جميع الجوانب طبقا لما يتوفر له من الخبرات والمواقف التي يتعرض لها في بيئته المحيطة بعناصرها التربوية والثقافية والصحية والاجتماعية وهذا ما يجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق الاهتمام والعناية والمتابعة.[4]

تُعدّ مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مهمة وأساسية في نمو الطفل من مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والشخصية، حيث أثبتت الدراسات ل "وايزمان" و "ريد"، أن هناك علاقة إيجابية بين نمو الطفل والمثيرات الحسية في البيئة، فكلما كانت بيئة الطفل غنية بهذه المثيرات كلما كانت فرص نمو الطفل أفضل ، وعليه فإن "رياض الأطفال هي الوسط الأكثر تأثيرا في نمو الطفل من جميع جوانبه ففيه تتفتح الشخصية وتتلقى التأثيرات الحسية الفعالة التي يضل تأثيرها طوال حياته، إلى درجة أن هناك من يرى أن أسس الاستعداد لدى الطفل لممارسة حياة الجماعة والمدرسة، والانتقال إلى جو المهنة فالزواج فتكوين الأسرة تُرسى في مرحلة ما قبل المدرسة" [4] ص22 .

لذلك، تعد مرحلة رياض الأطفال من أنسب مراحل العمر الإنساني لتكوين الصفات والخصائص الشخصية المرغوبة لدى الأفراد و ذلك لما يتسم به الأطفال في هذه المرحلة من مرونة وتقبل وطواعية، ومن قابلية للتغيير والتعديل أكثر من أي مرحلة نمائية أخرى، لهذا نجد أن المربين يركزون اهتمامهم على رياض الأطفال لأنه من خلالها يصبح الطفل قادرا على التلاؤم مع عدد من أشكال الإحباط والتوتر والقلق والمخاوف وبعض الاضطرابات السلوكية... ويدرك أن تكيفه كفرد لا يتم إلا بتكامله مع حاجاته المجموعة التي يعيش فيها ويتواصل معها من خلال النشاط واللعب والحركة.

ترى الباحثة "فوزية دياب" أن الأسباب التي تجعل المرحلة المبكرة للطفولة ذات أهمية خاصة تكمن في:

1- أنّ مرحلة ما قبل المدرسة قبلية لما بعدها ويليها من مراحل النمو، فالبداية صحيحة هي الخطوة الأساسية في العملية التربوية وهي المرحلة الأساس التي ترتكز عليه حياة الإنسان، وتبني شخصيته وتعده ليكون صانعا للحياة، فاعلا، مؤثرا في مجتمعه ومتأثرا به [5]ص12 .

وهذا الرأي يتفق مع ما ذهب إليه "روبر أوان R.Owen " مؤسس مدارس الحضانة في إنجلترا عام 1816 حين أكد في كتاباته وخطبه المتكررة، أن الصعوبات والمشقات التي واجهها في إصلاح الكبار من محاولاته المتكررة لتغيير عاداتهم السيئة...جعلته يتجه نحو الأطفال، مؤمنا أن البداية الصحيحة الصالحة هي الركيزة والمحور والخطوة الجوهرية في التربية [33]ص31 .

.

2- هي فترة حساسة نظرا للنمو السريع للجهاز العصبي، فالطفل في هذه المرحلة العمرية لديه قابلية للتعلم والاكتساب والتطور ضمن مجالات نموه وخصائصها وحاجاتها، فمخ الطفل يكون نموه الأسرع في السنة الأولى، ثم تقل سرعة نموه نسبيا وبالتدريج بعد ذلك، وهذا النمو السريع في جهاز الطفل العصبي مرتبط بالمرونة والقدرة اللامحدودة على التعلم وقابليته للتأثر بالعوامل والمؤثرات المختلفة .

وفي هذا المعنى يقول "أرنولد جيزل A.Gesell": لن يتاح أبدا مرة أخرى للعقل والخُلق والروح أن تسير قدما بالسرعة التي كانت تسير بها في الفترة التكوينية التشكيلية لما قبل المدرسة نفسها.

3- إنها مرحلة الخبرات والانطباعات الأولى.. وبالتالي ليس غريبا أن نجد العلماء يلجؤون إلى مجموعة العادات والخبرات والاتجاهات التي اكتسبها الفرد في مرحلة الطفولة الأولى كإيضاح لأسباب حالة الفرد التي هو عليها الآن في الكبر وتفسير لها.

وقد قال في ذلك "جون ديوي": إذا أردنا تهذيب المجتمع فلنهذّب الطفل، وإذا أردنا أن يعرف المجتمع معنى أداء الواجب فليعوّد أطفاله منذ الصغر، فطفل اليوم رجل المستقبل، وإذا فكّرنا في تربية الفرد تربية خلقية وصحية وعقلية كان أدعى إلى رقي الأمة والنهوض بها [6]ص52 .

يؤكد "فرويد Freud" وأنصار مدرسة التحليل النفسي على الآثار الخطيرة التي تتركها مرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الفرد وتكوينها، وفي تمهيد الطريق للإصابة بالأمراض النفسية والعقلية فيما بعد، مشيرا إلى الحالات الانفعالية كالمخاوف التي يتعرض لها الأطفال حتى من طرف الوالدين والمربيات بحسن نية أو بغير قصد [7]ص71 .

من جهته، عزز "واطسون" زعيم المدرسة السلوكية، رأي "فرويد" بقوله: إنه بإمكاننا أن نقوي شخصية الطفل أو نحطمها قبل أن يتجاوز الخامسة من عمره، وباعتقادنا أن سمات شخصية الفرد في المستقبل تتحدد في نهاية السنة الثانية من عمره [8]ص35 .

لأنه يكون قابلا للتشكيل و التطبع ، من هنا تظهر أهمية هذه المرحلة في توجيه النشء منذ الصغر و معرفة خصوصيات هذه المرحلة تفيد المربين و الأولياء في فهم خصائص نمو الطفل و هذا ما يساعد في التخطيط لهذه المرحلة [143]ص45 .

أما "بستالوتزي Pestalozzi"، فقد ذهب إلى تأكيد أهمية رياض الأطفال ودورها في حياة الطفل، ونبه الآباء والمعلمين والمسؤولين ودعاهم إلى العمل على إنشاء مؤسسات رياض الأطفال ونشرها والاهتمام بها لأنها تحقق للطفل التطور والنمو في قواه العقلية والجسمية والخلقية.

إلى جانب ذلك، ذهب "فروبل Frobel"-وهو رائد تعليم الطفولة- إلى تأكيد أهمية رياض الأطفال من خلال الأهداف والغايات التي ترمي إليها رياض الأطفال وهي رعايتهم وتدبير شؤونهم من السنوات

.

الأولى من أعمارهم، وتأهيلهم للحياة المدرسية التي تأتي بعد ذلك، والعمل على إنماء قواهم الجسمية وتمرين حواسهم وإيقاظ مداركهم وجعلهم قادرين على تعرف مظاهر الطبيعة حولهم ووقوفهم على أسرار الاجتماع والتعاون على الأعمال، وتوجيه نفوسهم إلى الصالح النافع في الحياة.

من هذا المنطلق، برزت أهمية رياض الأطفال على الصعيد العالمي، إذ كانت موضوع بحث لعدد من المؤتمرات الدولية، فقد أشار المؤتمر الدولي للتربية والتعليم في دورته 17 سنة 1939 إلى أهمية مؤسسات التربية قبل المدرسية وإلى ضرورة العناية بالطفل والاهتمام به، وإعداد برامج مرنة تعتمد على نشاط الطفل وتكيفه طبقا لاحتياجاته الفسيولوجية والعقلية والعاطفية وتطبيقها [[144]]ص259 .

وكانت رياض الأطفال موضوع بحث في المؤتمر الدولي الذي عقد في باريس عام 1949 والذي كان من نتائجه، صدور الميثاق العالمي لحقوق الإنسان بما في ذلك الطفل، كما أورد المشاركون مجموعة من الأسباب تدعو إلى الاهتمام والعناية بمؤسسات التربية ما قبل المدرسة، وذلك لأنها:

أ- تُهيّء للأطفال جميع إمكانات اللعب، وأدوات متنوعة وأرض مناسبة وهواء طلق وشمس...وفي هذا المعنى أكدت الدراسات أن الطفل يتعلم الكثير من خلال اللعب وأدوات اللعب كالأشكال والأحجام والأطوال والألوان كما يكتسب عن طريق الألعاب مجموعة من قواعد السلوك والنظام والانضباط الذاتي والاجتماعي، وفيه يكتشف الطفل ذاته ويتعرف على قدراته ومهاراته وهكذا يؤدي اللعب إلى تغيرات نوعية في تكوين الطفل النفسي واجتماعي والمعرفي [[145]]ص9

ب- تكسب الروضة الأطفال القدرة على حسن استعمال الأدوات والمواد.

ج- تحقق العلاقات الاجتماعية بين الأطفال.

د- غرس النظام السليم في مجال الصحة والغذاء وتعويد الطفل عليه.

و- اكتشاف ميول الأطفال وتوفير إمكانية تطويرها.

ه- تقويم بعض الجوانب الناقصة أو الضعيفة في تربية الطفل ورعاية الصحة النفسية له.

ي- ملازمة الطفل للسلوك النموذجي الذي تعود عليه في الروضة، وقد يتأثر به ويستمر هذا التأثر طيلة حياته [[146]]ص 203 .

لم يخل مؤتمر دولي أو محلي من الإشارة إلى أهمية مؤسسات التربية قبل المدرسية والتوجيه بالاهتمام بالطفل في السنوات الخمس الأولى من عمره، ورفع مستوى الخدمات داخل الرياض، وهذا ما أوصى به المؤتمر الدولي للتربية والتعليم في دورته 24 سنة 1961، إلى جانب ذلك حظيت رياض الأطفال باهتمام المشاركين في مؤتمر تطوير التعليم ما قبل الجامعي، الذي عد في دمشق عام 1974.

وتشير الاتجاهات المعاصرة في التربية إلى أن لمرحلة الطفولة المبكرة تأثيرا كبيرا على شخصية الإنسان من حيث نظرته إلى الحياة، وتكوين أهدافه، وتشكيل وجدانه، كما أنه في الطفولة المبكرة يبدأ

.

نمو القوى والدوافع الأولية والثانوية والاستعدادات المختلفة من جسمية وعقلية ووجدانية وغيرها، الأمر الذي يتطلب عدم إهمال هذه المرحلة والعمل على الاستفادة منها في نمو قوى الطفل، وذلك برعايتها وتوجيهها، وفي هذا الخصوص وصل "بلوم Bloom" في دراساته حول النمو العقلي للفرد عام 1964، على أن : [33]ص10

50% من المكتسبات الذهنية لدى المراهق في سن 17 من عمره تتكون بشكل ثابت في السنوات الأربعة الأولى.

- 30% منها تظهر بين سن الرابعة والثامنة.
- 20% بين الثامنة والسابعة عشرة.

وهذا يعني أن مرحلة الطفولة المبكرة تمهد وتؤسس لمرحلة الطفولة المتوسطة مما يستوجب الاهتمام بالأولى لضمان النجاح في الثانية.

3 - 1 - 3 - الروضة مؤسسة اجتماعية :

يولد الكائن البشري طفلا عاجزا عن التكيف المادي والاجتماعي مع البيئة المحيطة به، ولكنه يولد مزودا باستعدادات متنوعة وقدرات مختلفة، تستند إليها عملية تربيته وإعداده للحياة في المجتمع الذي سيعيش فيه، فيكتسب في أثناء نموه وتفاعله مع البيئة المحيطة، الخبرات المتعددة والسلوكات المرغوبة التي تُحوّله من كائن عضوي خالص، إلى كائن اجتماعي إنساني، وتكون شخصيته صورة عن مجتمعه يتميز بها عن باقي أبناء المجتمعات الأخرى.

إن العملية التي تحدث خلالها تغيرات على الكائن البشري منذ ولادته وحتى اكتمال نضجه، وربما إلى بعد ذلك، واكتسابه الصفة الاجتماعية تسمى "التنشئة الاجتماعية" أو التطبيع أو الدمج الاجتماعي، أو التشكيل الاجتماعي، وتتضمن هذه العملية إكساب الطفل القيم والعادات والمهارات والخبرات والسلوكات، التي تؤهله للحياة الاجتماعية، من خلال تفاعله مع التأثيرات التربوية- الاجتماعية، ومن المؤسسات الخاصة بهذه العملية: الأسرة، روضة الأطفال، المدرسة، الرفاق، وسائل الإعلام، دور العبادة.... وغيرها، عندئذ يصبح الأطفال نتيجة لتأثيرات تلك المؤسسات، أفراد راشدين يسهمون في نشاط المجتمع الذي ينتمون إليه، ويتمثلون مطالبه، ويعملون على تطويره[(16)]ص27

الوظيفة: على العموم، تكمن الوظيفة الأساسية للتنشئة الاجتماعية، في تنمية الجانب الشخصي والجانب الاجتماعي عند الفرد ودمجه في إطار الحياة الجماعية، ويتم ذلك من خلال عملية تعلم الحياة الثقافية والاجتماعية واستيعابها في إطار محاور أساسية، وهي:

أ ـ اكتساب الثقافة : من المعلوم، كل جماعة أو مجتمع تنتظم وفق نظام ثقافي خاص، تشمل القيم وأيضا المعارف والعقائد والتقاليد، وهنا تبرز مهمة عملية التنشئة في تطبيع الأفراد بالسمات الثقافية المتجانسة في المجتمع الواحد لضمان الوحدة والاستمرار.

ب ـ تحقيق التكيف الاجتماعي : ينتمي الفرد إلى وسط اجتماعي بالضرورة، كالأسرة أو المدرسة وهو بذلك يشكل عنصرا في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ولا بد له من التكيف معه ، حيث يترتب على الفرد من أجل هذا التكيف، أن يتمثل خصائص المجتمع الذي ينتمي إليه، وأن يشارك أفراد جماعته الأحاسيس والمشاعر والحاجات والتطلعات.

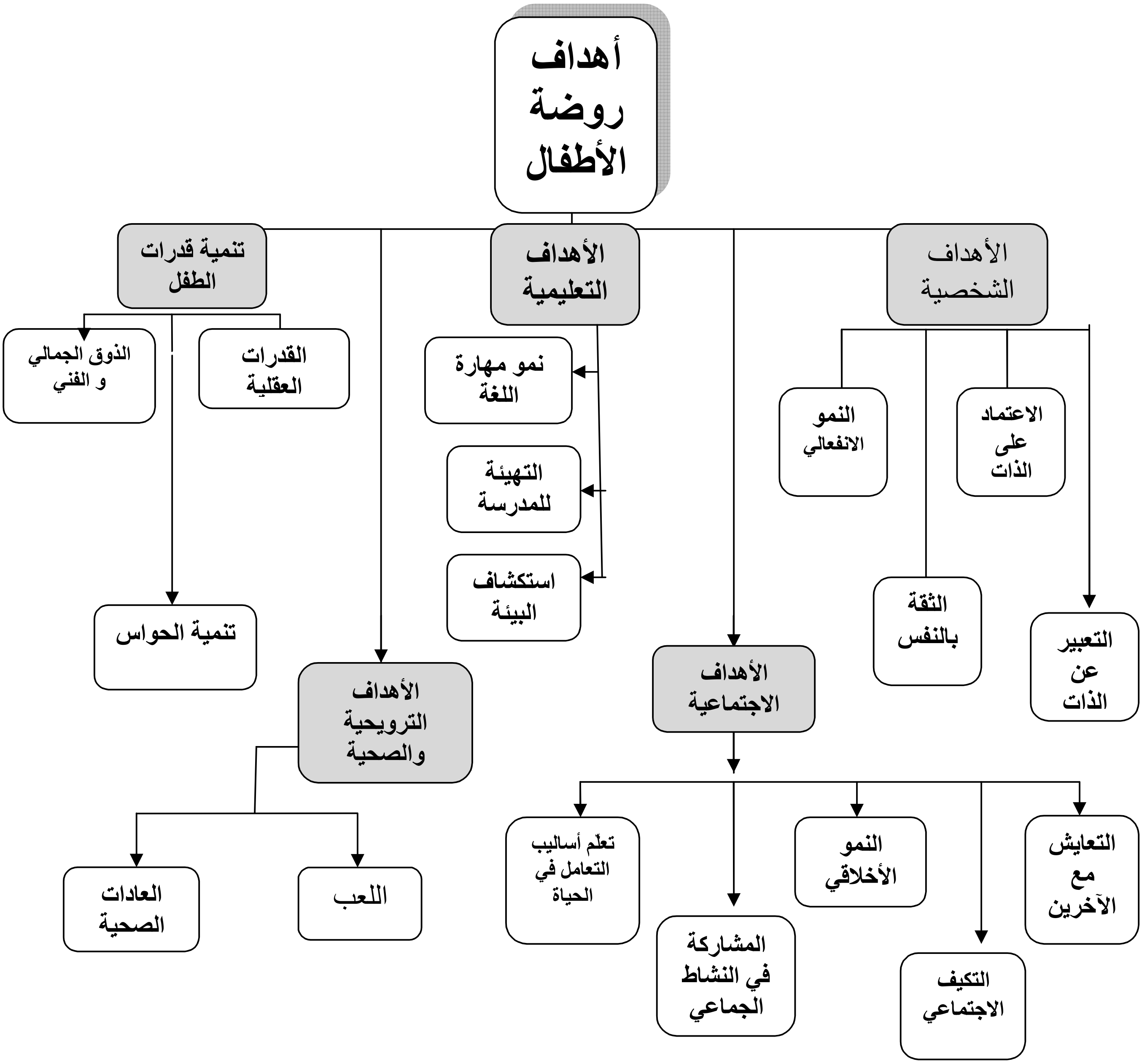
دور الروضة في التنشئة : إن الروضة هي المؤسسة الاجتماعية "شبه المدرسية " التي تسبق المدرسة الابتدائية النظامية والتي تضم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة والخامسة أو السادسة من العمر.

لقد أكدت نظريات علم النفس وعلوم التربية أهمية المرحلة المبكرة للطفولة، ولاسيما السنوات الست الأولى في حياة الفرد، وذلك بالنظر لآثارها البارزة في نمو الشخصية وسلامتها في المستقبل

.

ووصل الأمر إلى أبعد من ذلك، حينما رأى بعض علماء التحليل النفسي، أن ما يصيب الفرد من اضطرابات في مرحلة الرشد أو الشيخوخة يمكن تفسيره وردّه إلى مرحلة الطفولة المبكرة.

هكذا نجد أن أهداف الروضة تنطلق من طبيعة مرحلة الطفولة ومتطلباتها، مراعية في ذلك خصائص النمو لكل جانب من حياة الطفل، كالجانب الجسمي أو الانفعالي أو العقلي أو اللغوي أو الاجتماعي، ويتمثل دور الروضة في جملة من الأهداف المبينة في الشكل الآتي :[147]



الشكل رقم 3 : أهداف الروضة

.

الاتجاهات الحديثة في تربية أطفال الروضة :

انطلاقا من أهمية الروضة وضروراتها النفسية والتربوية المعرفية والاجتماعية، فثمة اتجاهات تربوية تسعى على الدوام لتفعيل دور الروضة كمؤسسة قائمة على الدور التربوي وكمؤسسة اجتماعية لها تداخلات مع النسق الاجتماعي ككل:

1- وضع تنمية الطفل، الشاملة والمتكاملة، في مقدمة الأهداف التربوية.

2- توظيف اللعب في تنمية مهارات الطفل واتجاهاته.

3- اعتبار مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة هامة بذاتها.

4- الاهتمام بتكريس الثقافة التربوية للوالدين[16]ص54 .

3 - 1 - 4 - الأثر التربوي للروضة :

لقد تكاثرت الدراسات والأبحاث النظرية والتجريبية في مجال علم النفس والتربية والاجتماع التي تؤكد أهمية رياض الأطفال في تأمين الجو المناسب لنمو الطفل بشكل عام وتنمية شخصيته بشكل متوازن من جميع الجوانب.

ففي إحدى الدراسات التجريبية قارن "وولش Walsh" بين مجموعتين من الأطفال متساويين في العمر والذكاء والنمو الجسمي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، إحداهما التحقت بالروضة وانتظمت فيها، والأخرى لم تلتحق بالروضة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أطفال الروضة قد صاروا أكثر تلقائية وأكثر نزعة إلى المبادرة والاستقلالية وتأكيد الذات، وأكثر اعتمادا على النفس وحب الاستطلاع والشغف والاهتمام بالبيئة واستكشافها ومعرفة عناصرها وعلاقاتها [83]ص49 .

كما أكدت دراسة فرنون (1967)، أن الأطفال الذين يتلقون العناية والرعاية في رياض الأطفال يملكون ذكاء أعلى من أقرانهم الذين لا يتيسر لهم الاستفادة من خدمات هذه المؤسسات، ولقد أثبتت البحوث العلمية أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية بعد رياض الأطفال يكونون أنضج جسميا وعقليا من الذين ينتظرون في بيوتهم حتى يلتحقون بالتعليم الابتدائي [33]ص13 .

إلى جانب ذلك استعرض "جيرسيلد Jersild" دراسات متعددة تناولت أثر الروضة على الطفل ويظهر ذلك في الزيادة السريعة في قدرته اللغوية وحصيلته اللفظية، وفي تمكنه من كثير من المهارات الحركية، ومن الاتساق الحسي-الحركي، ويبدي الطفل بتأثير خبرات الروضة نضجا اجتماعيا أكبر، يتضح في نزعته إلى تأكيد الذات والاستقلالية والتفاعل الاجتماعي مع أقرانه، وإلى التعاون والصداقة والتنافس والتعاطف، وإلى نمو صورة أوضح للذات وأكثر ثقة فيها [83]ص49 .

.

ومن الدراسات ما تناول أهمية رياض الأطفال في نمو الذكاء وتحقيق النمو اللغوي للطفل، فقد توصلت أبحاث "جاربير Gerber" وكذلك "هيبر Heber" في سنة 1977، إلى أن الذهاب إلى رياض الأطفال قد أدى إلى ارتفاع مستوى فاللغة وحصيلتها عند الأطفال، كما أدى إلى ارتفاع مستوى الأداء في اختبارات الذكاء التي أجريت لهم بنسبة ملحوظة، ففي دراستهما في ميلواكي بالولايات الأمريكية المتحدة، ظهر تفوق الأطفال الذين أنهوا رياض الأطفال ثم التحقوا بالمدرسة الابتدائية عن غيرهم ممن لم يلتحقوا بالرياض بما يعادل سنتين في النمو اللغوي [[12]]ص27 .

من نتائج دراسة ميدانية عن أثر التحاق الأطفال بالحضانات ورياض الأطفال في مصر، على متابعتهم الدراسة في المرحلة الابتدائية، تبين أن الالتحاق بالحضانات ورياض الأطفال يزيد من قدرة الطفل على التحصيل في دراسة اللغة العربية والحساب والعلوم والاجتماعيات، وإن اكتساب الأطفال للصفات الشخصية كان بدرجة أكبر من الذين لم يسبق لهم الالتحاق، ومن أمثلة ذلك: المظهر والمعاملة، والعادات الصحية، والمحافظة على الأدوات وحب النظام وأسلوب التفكير والمشاركة في المناقشات والأنشطة المدرسية وحب المدرسة واكتساب عادات اجتماعية ودينية مرغوب فيها [[33]]ص14 .

هذه البحوث والدراسات وغيرها أدّت إلى ما يشبه الثورة في الفكر التربوي والنفسي المتعلق بالطفولة المبكرة ، وعمقت الإيمان بأن الروضة يمكن أن تؤدي دورا كبيرا في تنمية مهارات الطفل المختلفة ، وذلك من خلال توفير البيئة المناسبة والتوجيه السليم للطفل، كما تؤدي إلى زيادة الوعي بأهمية التربية لأطفال ما قبل المدرسة والذي تمثل في اتجاهات الدول عالميا وعربيا في عقدها للمؤتمرات والندوات..حول الطفولة في تلك المرحلة والتركيز باهتمام على العوامل التي تؤثر في تكوين أهم ملامح شخصية الطفل.

أهمية الروضة في المجالات الحضرية :

لقد أدت الظروف والأوضاع المعاصرة، والانفجار السكاني في معظم الدول، إضافة إلى الزحف السكاني من الريف إلى المدينة،إلى ضيق المساكن وتجميعها في عمارات وأبنية ضخمة، الأمر الذي أدى إلى اضطرار الأسر للعيش في مساكن محدودة المساحة، في عمارات متقاربة ومتلاصقة تفتقر للفضاءات والمساحات المخصصة للعب الضروري في حياة الأطفال، الذين يميلون طبيعيا إلى الحركة التي يجب أن تتوفر على شرطي الحرية والأمان.

إضافة إلى ذلك، فإن الأسر غالبا ما لا تسمح لأطفالها اللعب داخل البيوت ، نظرا لتعبئتها بالأثاث والأدوات و الأجهزة المنزلية ، وطبعا هذا الحرص على سلامة الأثاث ونظافته وترتيبه يكبل حركة الطفل ويمنعه من التصرف بحرية، بل يثير الضيق والتوتر والانقباض والشعور بالنقص والحرمان لدى الطفل [[83]] ص60 .

.

حتى ظروف المدينة المعاصرة جعلت خروج الطفل بمفرده من البيت مجازفة غير مأمونة العواقب، فالبيئة خارج البيت صاخبة وخطيرة، والشوارع مزدحمة بوسائل النقل والمواصلات، كما أن عوامل إغراء الطفل متوفرة، إضافة إلى أن الوالدين من الصعب إيجاد الإمكانيات المناسبة من زمان ومكان ما يكفي لإشباع حاجة الطفل إلى الانطلاق والحركة خارج المنزل [84]ص77 ، لذلك فإن إيجاد مؤسسات لرعاية الطفل وتربيته يصبح أمرا ضروريا هاما وملحا.

.

3 - 2 - تطور الفكر التربوي لرياض الأطفال :

3 - 2 - 1 - لمحة تاريخية....دور التربويين الأوائل :

لقد اهتم التربويون والفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس، بمرحلة الطفولة التي تعتبر من أهم المراحل الأساسية التي يمر بها نمو الإنسان وتنشئته وتربيته وتأهيله للحياة الاجتماعية ولاسيما في السنوات الخمس أو الست الأولى [(16]ص11 .

بحيث يعود الاهتمام بالطفولة إلى قرون سابقة، من خلال اهتمام الآباء والأمهات بتربية أطفالهم ورعايتهم، وتزويدهم بالمعرفة ليتمكنوا من العيش بانسجام مع أفراد مجتمعهم.

ومع تطور الثقافة الإنسانية، ومجيء الرسالة السماوية زادت العناية والاهتمام بتربية الطفل، فقد نادت الرسالات ولاسيما الإسلام (قرآن وسنة) باحترام الأطفال وتكريمهم والمساواة بينهم والرفق بهم والعمل على تهذيب أخلاقهم وتعليمهم وإعدادهم للحياة الدنيا والآخرة، وتربيتهم من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحانية [148]ص59 .

لقد اهتمت التربية اليونانية القديمة بمساعدة الطفل على تحقيق نموه المتكامل من جميع الجوانب، وها هو أفلاطون (429-347 ق م) يؤكد على فوائد التربية للصغار وعلى ضرورة تقديم كل ما يعزز هذه التربية في إعداد الطفل لمراحل الحياة القادمة، وها هو أرسطو (384-322) الذي أدرك أهمية التدريب ونادى بتربية الأطفال على أيدي اختصاصيين يهتمون بالنمو الجسمي والعقلي والجمالي والخلقي عن طريق اللعب والأدب والرياضيات والموسيقى، والرسم [33] ص18 .

أما التربية الرومانية، فقد اهتمت بالناحية العملية إذ كان الطفل الروماني يتعلم القراءة والكتابة عن طريق اللعب باستعمال الحروف العاجية من عظام الحيوانات التي يلذ للطفل لمسها ورؤيتها وتسميتها، فقد نصح كوانتليان Cointilien (35-95) صاحب التربية الخطابية بأن تبدأ الدروس في سن مبكرة وأوصى باجتناب كل ما ينفر منه الطفل والإفادة من سنواته الأولى إذ نادى بالإكثار من الأسئلة وإعطاء المكافآت والتدرج مع الطفل في تعليمه القراءة والكتابة وعدم الإسراع في ذلك أكثر مما ينبغي[(142]ص57 .

لقد شهدت العصور الإسلامية نشاطا واسعا في الدراسات الخاصة بتربية الطفل، على أيدي الفلاسفة الكبار أمثال: بن سحنون والقابسي والغزالي وغيرهم، وفيما يلي عرض موجز لمختارات من الصفحات المشرقة :

.

محمد بن سحنون

(819- 870)

مولده ونشأته:

هو عبد السلام بن سعيد ابن حبيب التنوخي ، ولد بالقيروان ، كان والده قد تنبأ فيه بالإمامة إذ يقول:" ما أشبهه إلا بأشهب" وكان والده يقول لمعلمه:" لا تؤدبه إلا بالمدح ولطيف الكلام، ليس هو ممن يؤدب بالضرب والتعنيف، فإني أرجو أن يكون نسيج وحده وفريد أهل زمانه، واتركه على فحلتي وأخاف أن يكون عمره قصيرا" [149] ص6 .

هذا ما يبين لنا مدى تأثر ابن سحنون بالتربية الأسرية التي كانت تهدف إلى احترام الصبي وعدم الغلو في العقاب.

وبعد أن حفظ القرآن والعلوم الضرورية، انتقل بعد ذلك إلى الدراسات العليا فسمع من أبيه وتفقه على يديه وكان يناظره في شتى المسائل العلمية.

من مؤلفاته:

- كتاب الجامع.
- المسند.
- الإمامة.
- تفسير الموطأ.
- طبقات العلماء.
- كتاب الإيمان.
- الحجة على النصارى.
- آداب المعلمين.

ذاك الأخير هو من أقدم كتب التربية، جاء في سياسة الأطفال وتعليم الصبيان وتأديبهم وبحث شيء من قواعد التربية وآدابها عند المسلمين.

آراؤه التربوية: [149] ص10

عملية التعلم: إن عملية التعلم عند ابن سحنون هي عملية شاملة وكاملة، تعمل على بناء الفرد المتشبع بالمبادئ الإسلامية.

هي عملية تفاعل بين كل من المعلم والمتعلم وأهله، حيث كان يرى أن الاتصال الدائم والمستمر بين كل من المدرسة وولي التلميذ أمر ضروري لنجاح عملية التعلم.

.

1- أهداف التربية والتعليم :

! تعليم القرآن الكريم.

! نشر العلوم الدينية.

! تحصيل العلم.

! كسب المكانة الاجتماعية.

! كسب الرزق.

! اكتساب الأخلاق.

2- مناهج التعليم:

! قسم إلزامي: تعليم القرآن الكريم.

! قسم اختياري: الحساب- الشعر العربي- اللغة- الخط- النحو.

3- دور المعلم وواجباته:

! دوره تربوي أكثر منه تعليمي.

! من واجبه أن يتعهد الصبيان بنفسه عن الانصرام ويتأكد من وصولهم إلى منزلهم.

! الاستفسار عن سبب غياب كل صبي.

! التفرغ للتعليم.

! أن يكون قدوة.

! أن يكون مؤهلا [149]ص13 .

! جواز العقوبة للتلميذ إن استحقها.

! المساواة بين الصبيان.

! التمسك بالآداب الشرعية أثناء التعليم.

! الإنابة عن المعلم وتنصيب عريف (مسؤول) عن الطلاب. [150]ص110 .

.

القابسي

(935- 1012)

هو أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري.

من مؤلفاته: الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين والمعلمين:وهو من أمتع الكتب التربوية وأفضلها ولعله من أوسع ما أثر في الخزانة العربية من كتب التربية والتعليم [149] ص21 .

فلسفته التربوية:

- تتلخص في وجوب تدرّج المتعلم من مقام الإسلام حتى يصل مقام الإحسان (وهذه نفحة المتصوف).
- بالنسبة للمنهاج فهو يتنوع حسب المتعلمين ذكورا أو إناثا وحسب الموضوعات.
- أما التعليم عنده يهدف إلى بناء الفرد المسلم المتشبع علما وعملا، حيث يتعود الصبي منذ الصغر على تجنب الرذائل [149] ص23 .

التعليم عند القابسي:

التعليم عنده قائم على أساسين:

- **ديني:** هو معرفة القرآن وعلوم الشرع والتقرب بها إلى الله من أجل ضمان الحياة الأبدية في الآخرة.
- **دنيوي:** وهو الحصول على المعارف الدنيوية وذلك كون النجاح في الحياة والتفاعل الإيجابي مع الآخرين لا يتم إلى بتنمية القدرات العقلية والتحكم في الفنون والصنائع المنتشرة في البلاد .

وصايا القابسي للمعلم:

- أن يكون رفيقا بالمتعلم.
- أن يؤدب بالمدح ولطف الكلام وليس بالضرب.
- الثناء على السلوك الفضيلة للمتعلم.
- تنبيه المتعلم بالأخطاء.
- تجنب الغضب والانفعال.
- الاتصال الدائم بأسرة المتعلم والاستفسار عن أحواله.
- التفرغ للتعليم ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين [150] ص111 .

.

ابن مسكويه

هو أحمد بن محمد بن يعقوب بن مسكويه أبو علي، باحث ومؤرخ، أصله من "الري" وسكن أصفهان وتوفي عام 1030م.

اشتغل بالكيمياء والفلسفة والمنطق لمدة طويلة، ثم أولع بالأدب والتاريخ والإنشاء، وكان نفوذه عظيما بـ"الري"، اشتهر "بالخازن" لأنه كان أمينا على خزانة كتب ابن العميد، ثم كتب عضد الدولة: "ابن بويه" [149] ص64 .

من مؤلفاته :

- تجارب الأمم
- كتاب السياسة
- طهارة النفس
- تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق
- فوز النجاة في الأخلاق

نظريته التربوية : ترتكز هذه النظرية أساسا على الأخلاق، والأخلاق هي قمة الفضيلة والمتعلم يكتسبها عن طريق التنشئة، والأخلاق صناعة...تعني بتحويل أفعال الإنسان بما هو إنسان.

إن ابن مسكويه قد تعرض إلى تربية اللباس وكذلك آداب الطعام في كتابه تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق و من جهة أخرى، فقد أعطى ابن مسكويه للحياة الفضيلة عن الطفل شرطان :

الأول: الانطباع على الخير بالسليقة بظهور الحياء.

الثاني: وهو الشرط الاجتماعي، ويتلخص في إبعاد الصبي عن رفاق السوء ومخالطة الفاسدين بطبعهم.

أبو حامد الغزالي
(1059-1111م)

هو محمد بن أحمد الغزالي، لقب بنجمة الإسلام، ولد بمدينة طوس وكان شغوفا بالعلم وبرع في صنوفه، فدرس المذاهب وأصول الدين والفقه والمنطق والفلسفة.

آراؤه التربوية:

- صناعة التعليم هي أشرف الصناعات.
- الاعتناء بالمتعلم بالطرق التربوية السليمة.
- التأكيد على ضرورة اختيار الرجل للمرأة الصالحة والتي تكون مرجعية للأولاد.
- وجوب الاعتناء بالطفل تربية وتعليما [150] ص109.

.

وصايا الغزالي للمعلم والمتعلم:

- القصد من التعلم هو التقرب إلى الله وحده.
- التوجيه بالنصيحة والابتعاد عن العقاب.
- لا يوجه النقد صراحة بل بطريقة التعريض.
- أن يتطابق قول المتعلم وفعله.
- أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه.

لقد قدم في كتابه "إحياء علوم الدين" نصائح وآراء تحمل قيما تربوية هامة تمحورت بشكل أساسي حول الاهتمام بتهذيب أخلاق الطفل وشغل أوقات فراغه بما هو مفيد له، وباللعب الجميل الهادئ لأنه يساعد على ترويض جسم الصغير وتنمية عضلاته وتقويتها، وإدخال السرور في قلبه وكذلك لأنه مريح من تعب الدروس في الكُتّاب، كما نصح بعدم التمادي في عقاب الأطفال، ووجوب الإكثار من المكافأة [151]ص100 .

كما أكد على أساليب تربوية خاصة بالطفل:

- الكلام على قدر عقل الطفل.
- صورة التكرار والتدريب.
- مراعاة استعدادات الطفل الفطرية وغرائزه الطبيعية.

ابن خلدون

(1322-1406م)

هو عبد الرحمان بن محمد المعروف بـ "ابن خلدون"، ولد في تونس ، حفظ القرآن ودرس الفقه والحديث، وتعلم صياغة العربية على يد والده، وأخذ العلوم العقلية والفلسفية عن بعض حكماء المغرب، ولقد دخل مصر وجلس للتدريس في الأزهر، وتولى قضاء المالكية.

من أهم مؤلفاته:

- كتاب العبر، ديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر (وقد رتبه على مقدمة وثلاثة كتب).

أهم أفكاره التربوية:

- العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري.
- التعليم من جملة الصنائع.

.

- ! تكثر العلوم حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.
- ! كثرة التأليف في العلوم عائقة على التحصيل.
- ! الشِّدة على المتعلمين مضرة لهم.

ـ العلوم بين أهل العمران على صنفين:

- علوم مقصودة الذات
- علوم وسيلة آلية.

طريقة التعليم والتعلم:

- ! الانطلاقة في التعليم من القرآن الكريم.
- ! المعلم هو الأسوة الحسنة للمتعلم.
- ! معاملة المتعلم بالرحمة.
- ! الإجمال في البداية ثم التفصيل بعد ذلك.

ـ ألاّ يؤتى بالغايات في البداية
ـ الاعتماد على الأمثلة الحسية
ـ ألاّ يطول على المتعلم في الفن الواحد
ـ البحث عن العلم بالرحلة و التنقل

لقد ندد بأساليب العنف في تربية الأطفال، ونصح بالابتعاد عن الشدة والقسوة، وطالب باستخدام الوسائل المعينة على التعليم، ومراعاة التدرج والتوسع والتعمق والشمول، والاعتماد على الأمثلة الحسية في تعليم الأطفال [151] ص107 .

تربية ما قبل سن السابعة في الفكر التربوي الإسلامي :

لم يحدد المسلمون سن التعلم والتعليم، إلا أنهم أقاموا وزنا كبيرا بين مادة الدراسة وبين عمر الطالب :

حيث رأى ابن حزم أنه من الواجب على من ساس صغار ولدانه وغيره أن يبدأ منذ أول اشتدادهم وفهمهم ما يخاطبون به، وقوتهم على رجع الجواب، وذلك يكون في خمس سنين أو نحولها عن مولد الصبي، فيسلمهم إلى المؤدب في تعليم الخط وتأليف الكلمات من الحروف، فإذا دُرِّب الغلام في ذلك درس وقرأ، وتعلم الكتابة واللغة والشعر والحساب.

أما ابن سينا، فقد علل وجوب تأخير الطفل حتى تشتد مفاصله، ويستوي لسانه، ويتهيأ للتلقين، ولعل هذا يعني أنه مجرد إذا استوى لسانه وقويت مفاصله، يمكن تعليمه، وغالبا ما يكون في السنة الخامسة أو الرابعة، وفي هذا إشارة واضحة إلى مبدأ تحديد منطقة النمو القريب لنبدأ مع الصغار بتدريبهم على ما يستطيعون القيام به .

.

ولقد قسم ابن سينا مراحل النمو لعدة مراحل:

سن الطفولة (سن المهد)- سن الصبي (2- 5 سنوات)- الترعرع (6- 12 سنة)- المراهقة (حتى 20 سنة)- الحداثة (حتى 30 سنة)، كما أكد على ضرورة العناية بنظافة الطفل وغذائه من لبن أمه، واستحمامه ونومه والتعامل معه بصوت هادئ [151]ص144 .

3 - 2 - 2 - رواد الفكر التربوي الخاص برياض الأطفال :

في الحقيقة لن تنقطع الدعوات للاهتمام بالأطفال والعناية بتربيتهم، سواء داخل الأسرة أو خارجها ولم يكد ينتهي القرن السابع عشر حتى ترسخت فكرة إقامة مؤسسات تربوية خاصة بالصغار الذين لم يبلغوا المرحلة المدرسية بعد، وذلك من أجل تأهيلهم نفسيا واجتماعيا للدخول إلى التعلم المدرسي النظامي.

وفيما يلي عرض موجز جدا لمختارات عن رواد الفكر التربوي الخاص برياض الأطفال.

جون أموس كومينوس

(1592- 1671)

ولد في قرية " نفيتز Nivitez" "بولاية مورافيا Moraivia" بألمانيا، عاش وحيدا فقيرا بعدما فقد أباه وأمه وأختيه وهو في الثانية عشرة من عمره، لقد اهتم بشؤون الطفولة والتعليم الشعبي، وهي المدارس التي تسمح للأطفال بتعلم القراءة والكتابة والدين والموسيقى الدينية، ورغم العقبات التي اعترضت سبيله فقد مارس التعليم في أكثر من عشرين بلدا، وقد تبلورت لديه أفكار تربوية تترجمت بعد ذلك في بعض القوانين الأساسية لفن التعليم ولاسيما المستوى الابتدائي وما قبله [150]ص173 .

مؤلفاته:

- "الدهليز": وهو كتاب لتعليم الصغار اللغة اللاتينية.
- "عالم الصور": وهو كتاب مدرسي مصور ، هذا الأخير هو كتاب مصور خاص بأطفال ما قبل المدرسة – و لك أن تتصور المرحلة التي أنجز فيها الكتاب وبالصور- وقد اهتم فيه بإسداء النصائح وتقديم التوجيهات للأمهات في تربية أطفالهن الصغار، كما طور دروسا بسيطة حول تعلم بعض الأشياء كالحجارة والنبات والحيوان والألوان والأسماء .
- مدرسة الأم: وهو كتاب لمساعدة الأمهات على التربية.
- المرشد العظيم: كتاب احتوى على مبادئه التربوية.

.

مبادؤه التربوية:

يعتبر مؤسس المذهب الواقعي الحسي، الذي يقوم على:

- ! تدريب الأطفال على اكتشاف الحقيقة في قوى الطبيعة والتعرف على قوانينها.
- ! الاهتمام بالتربية العلمية العملية.
- ! التركيز على المدرسة كمؤسسة تربوية.
- ! التعليم والتربية وفق سلم متدرج محكم [(150]ص174 .

مبادئ "كومينوس" في تربية طفل قبل المدرسة:

يرى "كومينوس" أن الحواس رسل العقل في نقل المعارف وتخزينها والعقل لا حدود له مهما ازداد حجم المعارف، وتعليم الصغار يجب أن يبدأ من السهل إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، ومن المحسوس إلى المعقول، وألا يعلم الصغير شيئا لا يفهمه، والحرص على تنمية الملكات وفق الترتيب التالي: تنمية الحواس ثم الذاكرة ثم الخيال [150]ص175 .

ومن الجدير بالذكر أن كومينوس أكد على ضرورة أن يكتسب الطفل في سنواته الأولى المبادئ العامة في كل علم سيدرسه فيما بعد، كما أكد على ضرورة تعلم الطفل الموسيقى والأخلاق والآداب:

- ! أن يتعلم الطفل ضبط النفس واللسان.
- ! أن يعتاد على نظافة ملبسه ومحيطه.
- ! أن يحترم من يكبره سنا.
- ! أن يتعلم الطاعة وأن يطبع على الصدق والعدل.
- ! أن يشغل وقت الطفل باللعب والعمل أو النشاطات التطبيقية.
- ! أن يتعود على الصبر وحب العطاء والتعاون.

ولقد تأثر بمبادئ " كومينوس" الكثير من المربين الذين جاؤوا بعده أمثال : جون جاك روسو بستالوتزي.

جان جاك روسو

(1712- 1778)

بعد عرض الأفكار التربوية لكومنيوس ننتقل إلى أحد أقطاب التربية والتعليم وهو العالم جون جاك روسو ، الذي ولد في جنيف عام (1712) بسويسرا في وسط أسري متوسط الحال، ماتت أمه وهو صغير، فقام والده بتربيته وعلمه القراءة وهو في السادسة من عمره.

.

أهم مؤلفاته:

- **إميل Emile:** هو كتاب في التربية، وضّح فيه كيف يربى الطفل منذ ولادته حتى بلوغه العشرين، وقد شغل أفكار المربين زمنا معتبرا في جميع أنحاء أوربا، وأكد على ضرورة ملائمة الأهداف التربوية لمرحلة النمو :

المرحلة الأولى: الطفولة الأولى والاهتمام بتربية الجسم والحواس.

المرحلة الثانية: تكوين الصفات الخلقية.

المرحلة الثالثة: الاهتمام بالتربية العقلية.

المرحلة الرابعة: تربية العاطفة والضمير الديني والذوق العام للمجتمع [150]ص181 .

- **العقد الاجتماعي**: وهو كتاب يتحدث عن حياة الإنسان ومساهمته في المجتمع بشخصه وبكل قدراته تحت إرادة الشعب في كنف الحرية والأخوة [150]ص181 .

مبادؤه التربوية:

- يعتبر "روسو" من رواد المدرسة الطبيعية، حيث يعتقد أن وسيلة التربية هي النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل وقواه وميوله الفطرية، وهو لا يريد إرغام الأطفال على الدراسة النظامية قبل الأوان والتربية الحقة في نظره هي المشاركة في الحياة.
- لقد نادى "روسو" باستغلال حواس الطفل والعمل على تربيتها مبكرا، واعتقد أن لحركة الطفل ولعبه فائدة أكثر من تعليمه القراءة خاصة من الناحية الحسية والعقلية .

- **مفهوم التربية السلبية عند "روسو":**

هي التربية الأولى التي يجب أن تكون سلبية محضة، ومعناها صون النفس عن الرذيلة وحفظ العقل من الخطأ، وهو يقول: "إذا استطعت أن تربي طفلك صحيح الجسم قريبا حتى يبلغ سن الثانية عشرة من العمر، وهو عاجز عن معرفة يده اليمنى فافعل، أي مرّن جسمه وأعضاءه وحواسه وقواه، لكن احفظ عقله هادئا ما استطعت، أما التربية الإيجابية فهي تلك التي تهتم بالعقل.

- "أدرسوا الأطفال": هذا هو النداء الذي وجهه "روسو" للكبار وخاصة منهم المربون، فهو يرى أن الطفولة مرحلة متميزة لها احترامها وقدسيتها وقوانينها الخاصة بالنمو [150]ص189.

.

آراؤه في تربية طفل ما قبل المدرسة:

- أكد على الدور التربوي للأم.
- أكد على ضرورة الحركة واللعب عند الطفل.
- من الخطأ أن تدرس الأشياء المعنوية المجردة قبل المحسوسة.
- وجوب تدريب الحواس وتنميتها.
- اجتناب الإفراط في الأوامر والنواهي.
- التدريب على التربية الخلقية والضبط واجب تربوي [150]ص184.

آثاره وأثره:

- هو من المؤسسين لملامح الفكر التربوي الأوربي في القرن 18.
- صاحب مبدأ ضرورة معرفة الطفل المعرفة الحقيقية.
- ممن أشاروا إلى موضوع التعلم الذاتي وإلى مفهوم التعلم المستمر.
- وجوب إقامة التربية على مبدأ الخبرة العلمية.

جون هنري بستالوتزي

(1746- 1827)

ولد "جون هنري بستالوتزي Pestalozzi" في "زوريخ" بـ "سويسرا" عام 1746، أبوه طبيب جراح من أصل إيطالي، توفي بعد خمس سنوات من مولد بستالوتزي الطفل، أما أمه فقد بالغت كثيرا- على حد تعبيره- في منحه الحب والحنان والعناية، مما جعل قوة العاطفة تغلب على قوة التفكير العقلي الموضوعي.

تابع دراسته إلى غاية المرحلة الجامعية مما سمح له بالتعرف عن قريب على المناهج الدراسية، وطرائق التدريس، الأمر الذي رغّبه أكثر في إحداث التغيير ونَمّا فيه روح الإصلاح.

للإشارة أيضا، كان لجده القس والمربي الديني الأثر الكبير في ميله للفقراء والعمل على إصلاح أحوالهم وتعليم أبنائهم [150]ص187 .

للتذكير، فقد كان بستالوتزي يصر على ضرورة تنمية الروح عن طريق إثارتها من الداخل وعن طريق التربية الباطنية.

.

بعض مؤلفاته:

- "يوميات أب": وفيه بيّن تأثّره بمبادئ "روسو" وقد اعتمدها وطبّقها في تربية ابنه.
- "ليوناردو جرترود": في الجزء الثالث والرابع، شرح معظم مبادئه واتجاهاته التربوية الخاصة بالصغار، وقد فضّل الأسرة عن المدرسة وفضّل العمل الحسي على الدراسة النظرية.
- "أمسيات ناسك": وفيه 180 اقتراحا لإصلاح التربية.
- "تساؤلات": وفيه ضمن بستالوتزي كل فكرة عن التربية والتربية الطبيعية.
- "الأم والابن": وهو مجموعة رسائل عن التربية وفيها بيّن صلة الأم بالطفل.
- "أهمية السمع": وهو مقالة تحدث فيها أن حاسة السمع كأهم أداة لإدراك العالم الخارجي .

أراؤه التربوية : قامت آراؤه على مبدأين أساسين:

1-ينبغي أن تتماشى التربية في معناها وأهدافها ومناهجها مع طبيعة الطفل وحاجاته وخصائص نموه.

2-اعتبار التربية الركيزة الأساسية في إصلاح المجتمع.

3- وعلى ضوءها جاء ما يلي:

- أعطى بستالوتزي أهمية خاصة للخبرة الحسية.
- لا يمكن للتفكير أن ينمو إلا بالتدريب.
- البيت أساس تربية الطفل.
- كل شيء يكمن في الطفل وعلى المعلم أن يعرف طريقة استخراجه بالحب والصبر.
- ينبغي أن يعرف الطفل كيف يتكلم قبل أن يقرأ.
- ينبغي أن يعرف الطفل كيف يرسم قبل أن يكتب.
- علم الحساب ينبغي أن يقوم على الأشياء المادية المحسوسة.

آراؤه في تربية الطفل ما قبل المدرسة:

- الأسرة هي أهم مؤسسة تربوية.
- داخل الطفل توجد مبادئ التربية وأسسها.
- النمو المتناسق لكل قدرات الفرد هو هدف التربية.
- الملاحظة والخبرة الشخصية أساس التربية والتعليم.
- نمو القوى العقلية وإيقاظ المواهب الكامنة هو هدف التربية الأولى.
- وجوب المحبة بين المعلم والمتعلم.

.

وعلى العموم كان يرى بوجوب البدء مع الطفل المبتدئ بالمدركات الحسية والانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب ومن العام إلى الخاص ومن المجمل إلى المفصل ومن المعلوم إلى المجهول... وفي الحقيقة هي أفكار سابقة للعلامة ابن خلدون وغيره من قبل [33] ص21 .

أثره التربوي: ـ وضع طرائق جديدة للتدريس.

- ! يجب أن تعالج مشكلة التربية من ناحية علاقتها بنمو عقلية الطفل.
- ! يجب الابتعاد عن الأساليب المصطنعة في التعليم.
- ! ينبغي الاستناد إلى أساس النمو الطبيعي والنشاط الذي تستخدم فيه الحواس.
- ! يميل بستالوزي أكثر إلى المعالجة التطبيقية للمشاكل التربوية

فريديريك فياهم أوغست فروبل [152]

FROBEL (1782- 1861)

ولد فروبل في "تورنجيا" بألمانيا، توفيت والدته وهو في الشهر التاسع من عمره، والده أب قسيس بروتيستانتي في إحدى قرى ألمانيا، عاش في البداية مهملا من طرف الأب وزوجة الأب أو الخدم.

نشأ متشبعا بالأفكار الدينية وقد شغف بقراءة ما تصل إليه يده من الكتب، فقرأ كل كتب الأطفال في محيطه، وقد أكثر من التأمل الذاتي وكان يفضل تربية نفسه بنفسه [7] ص20 .

دخل المدرسة وبعد إنهاء المرحلة الثانوية لم يستطع دخول الجامعة لعدم إمكانية دفع النفقات اللازمة، لكنه فيما بعد انتسب إلى الجامعة واهتم بدراسة العلوم والرياضيات، ولقد استطاع في مرحلة دراسته السابقة أن يكتشف الكثير من عيوب التعليم، فهو يثقل كاهل الطلاب [.150)]ص197

تأثر "فروبل Frobel" بـ: "روسو" و"بستالوتزي" وتأثر أيضا بمثالية فلاسفة الألمان المعاصرين له:"كانط KANT" و"فيخته FICHTE" .

وقد بدأ بتطبيق مبادئه التربوي عام 1816، فأسس مدرسة في مقاطعة "تورنخيا" ضمت 12 طفلا، وبعد مرور مدة وجيزة ارتفع عدد تلاميذه إلى 56 طفلا،وفي هذه المرحلة بدأ بوضع مشروع جديد وفيه برزت فكرة رياض الأطفال الحديثة ، حيث كانت خطته التربوية بسيطة، فكل ما أراده أسرة مدرسية سعيدة وحياة هادئة في الطبيعة...وقد أطلق على المعهد اسم مدرسة التربية النفسية، لكن هذه التسمية لم ترق له، وبينما هو في نزهة بأحضان الطبيعة، جاءته فكرة من وحيها لتسمية المعهد : روضة الأطفال ولقد قصد فروبل Frobel من تسمية "روضة الأطفال" أن تتاح لكل طفل فرصة نمو طبيعي شأنه في ذلك شأن نمو الزهرة في الروضة.

.

فكرته الأساسية لرياض الأطفال : هي مساعدة الطفل على أن يعبر عن نفسه ليحدث النمو، ابتداء بميوله الطبيعية ونزعاته إلى العمل.[33] ص23]

من مؤلفاته في مجال التربية:

- تربية الإنسان: وفيه وضح معنى التربية ومبادئه الرئيسية.
- أغاني للأمهات وللحضانة: لقد بيّن في هذا المؤلف ضرورة مساعدة الطفل على استعمال أعضاء جسمه وأطرافه وحواسه بالإضافة إلى الأهداف الروحية والأخلاقية والوجدانية.[150] ص198]

مبادؤه التربوية:

- التربية السليمة تكون بمراعاة مراحل نمو الطفل.
- إنّ التربية عند" فروبل Frobel"عملية نمو متكامل وتطور من الناحية الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية.
- إنّ للعب أهمية كبيرة في تحقيق النمو الأمثل للطفل.
- نادى بضرورة بناء المواد الدراسية على أساس فكرة الترابط والاستمرار مقابل مراحل النمو.
- أكّد على ضرورة معاملة كل طفل حسب إمكاناته.
- لا يجب التدخل المباشر للمعلم في عملية التعليم والتدريب.
- إعداد قسم خاص بالمربيات لرياض الأطفال.[150] ص198] .

فروبل Frobel وتربية طفل ما قبل المدرسة:

- إن دخول الطفل الروضة هو من أوجب الواجبات لأن التعلم في البيت مهم ولكن في الروضة هو أهم لما يجد فيها الطفل من الأتراب الذين يشاركونه أعماله وألعابه.
- طوَّر "فروبل" الجوانب التطبيقية والألعاب والأشغال اليدوية (الرسم- الورق- التلوين- المجسمات- الصلصال- الحبال-......).
- تعتبر الروضة بالنسبة لـ "فروبل" :
  - نمو القوى العقلية والجسمية والنفسية
  - الحصول على المعرفة
  - الوصول إلى مهارة العمل
- اللعب ضرورة مقدسة بالنسبة للطفل عن طريق :
  - اللُّعب المبتكرة وسماها "الهدايا العشرون"
  - المشي والتجوال والجري والتمثيل [.150] ص200] .

.

- ضرورة تزويد الطفل بتربية لا يتلقاها في أسرته ولا تتبناها المدارس النظامية التي سيلتحق بها مستقبلا.
- التدريب على الألعاب الرمزية واليدوية والبستنة.
- إتاحة الطفل فرصة النمو الحر عن طريق المعاملة الحسنة والسليمة [2]ص12

أهداف الروضة عند "فروبل Frobel" :

- تعرض فروبل في كتابه "تربية الإنسان" إلى الهدف العام لمشروع روضة الأطفال، فهو يرى أن النمو الطبيعي للطفل والمتكامل هو في بيئة يجب أن تتضمن مجالا واسعا، للملاحظة والتجريب، ولن يكون ذلك إلا في وسط طبيعي يتمثل في حديقة تضم بناء تتوفر فيه كل أسس رياض الأطفال.
- كان فروبل يسمي أنواع النشاط هدايا مع التركيز على العمل أكثر من الهدية .
- الهدايا هي:

الكرة : ذات الألوان المختلفة وهي تدل على الحركة المستمرة.

المكعب : شكله يساعد الطفل على فهم الحقائق الأولية كالشكل والحجم والمساحة، وهو رمز للثبات.

الأسطوانة : هي حلقة الوصل بين الدائرة والمكعب أي يمثل الحركة والثبات [(150]ص202 .

- مساعدة الطفل على التعرف على المؤسسات التربوية وعلى الجو الدراسي.
- استدراج الطفل إلى مفهوم النظام.
- استدراج الطفل إلى مفهوم العمل.
- تدريب الطفل على الإبداع والذوق الفني.
- تنمية الاتجاهات الاجتماعية عند الطفل.
- تدريبه على القراءة والكتابة والحساب بطرق تلائمه.

أساليبه التربوية:

- ساحة فسيحة للانطلاق واللعب الحر.
- محيط غني بالألعاب والمجسمات ووسائل الترفيه.
- إشراك الأطفال بالنشاطات اليومية داخل الروضة (التنظيف مثلا).
- توفير اللعب الجماعي.
- ضرورة اللعب الجماعي.
- ضرورة تدخل المشرفة أو المربية عند اللحظة المناسبة [150]ص202 .

.

أثره التربوي:

- صاحب تسمية "رياض الأطفال".
- مؤسس روضة الأطفال (1837).

نقد "فروبل Frobel" :

- بالغ في إضفاء الرمزية على الطفل وعلى أنشطته وألعابه.
- التركيز على النشاط الحر على حساب المعرفة المنظمة.

3 - 2 - 3 - الاتجاهات النظرية المعاصرة :

جون ديوي J. Dewey

(1859 -1952)

ولد في سنة 1859 بمدينة "بودلانخنون" في ولاية "فيرمونت" بالولايات المتحدة الأمريكية، ينتمي إلى الطبقة البورجوازية، فيلسوف أمريكي، اشتغل في فتوته بالحقول الفلاحية، ثم بدأ في الحقول العلمية والمعرفية، وانتهى له الأمر إلى التعليم والتربية، وابتداء من عام 1894 أصبح "ديوي" أستاذا في جامعة "شيكاغو" وقد فتح صفا أو قسما تجريبيا قائما على مفهوم المدرسة المثالية أو المدرسة التقدمية، وفق قناعاته التربوية الرافضة للمناهج التعليمية التقليدية.

من مؤلفاته: [7]ص40

- إعادة البناء في الفلسفة.
- مدارس الغد.
- الديمقراطية والتربية.
- عقيدتي التربوية.
- المدرسة والمجتمع.
- الحرية والثقافة.
- المدرسة والطفل.
- التجربة والتربية.
- الطفل والمنهج (1904).

.

مبادؤه التربوية :

- ! الفلسفة هي النظرية العامة للتربية: أي كل موقف فلسفي لا يؤدي إلى بديل في العمل التربوي فهو موقف مصطنع.
- ! ظاهرة التربية هي ظاهرة اجتماعية بالطبع.
- ! المعرفة الصحيحة بأصول علم النفس وعلم الاجتماع تُحصّل تربية هادفة .
- ! التربية ضرورة حيوية، فالإنسان مستمر ومجدد لوظائفه البيولوجية والحيوية وكذلك عليه أن يستمر ويجدد وظائفه الاجتماعية والنفسية عن طريق التربية .
- ! مادام أن الحياة تجدد باستمرار (الثورة الصناعية مثلا)، فعلى المدرسة أن تجدد وظائفها التربوية باستمرار من التكيف الاجتماعي:
  - اعتماد مبدأ أن العالم متطور، وهذا يستوجب القدرة على التمييز بين ما هو ثابت وما هو متغير.
  - إعداد الأطفال للحياة الراهنة.
  - التعليم هو تعبير عن الذات وتنمية للفرد.
  - تقوم التربية على مشاركة الفرد وعلى النشاط في إطار الخبرة المستمرة والمتفاعلة وفي إطار الحرية.

مفهوم المنهج التربوي الخاص بالأطفال عند "ديوي" :

- ! أن يعكس الحياة الاجتماعية للطفل وأنشطته الاجتماعية.
- ! أن يكون غنيا بالمعارف.
- ! أن يكون مرنا قابلا للتغيير طبقا لخبرة المربي المستمرة والمتفاعلة ومن جهة أخرى وفقا لميول الطفل.
- ! أن يكون المنهج قادرا على احتواء المشكلات التربوية [150] ص216 .

مبادئ "ديوي" في تربية الطفل ما قبل المدرسة :

- ! إشباع حاجات الطفل للنمو الجسمي والعقلي والخلقي والاجتماعي.
- ! تعليم الطفل من خلال العمل.
- ! إثارة ميول الأطفال ضرورة تربوية.
- ! تعويد الطفل على تحمل المسؤولية.
- ! استغلال خبرات الطفل المتصلة بحياته اليومية ومحيطه [150] ص220 .

.

أثره التربوي :

ـ فلسفته التربوية قائمة على مبدأ التحرر والديمقراطية وهي من سمات التربية الحديثة :

- بإمكان الإنسان أن يصنع مستقبلا أفضل.
- التربية تعديل مستمر ومتفاعل وليس نظام ساكن.
- التربية قادرة على حل المشاكل.
- العقل هو صفة للسلوك.

! إن التربية ليست الإعداد للحياة، بل هي الحياة نفسها.

ماريا مونتسوري

Maria Montessory

(1952 -1870)

ولدت في مدينة "شيرفال" بإيطاليا سنة 1870 من أسرة فقيرة، والدتها مثقفة ومتدينة، أخذت عنها حب التثقف والتعلم والإدارة، والدها من رجال السيف، فضل أن تكون ابنته معلمة، لكنها فضلت أن تتفوق في الرياضيات وعلم الأحياء، ودراسة الطب، وهي أول إيطالية تعلمت الطب (1896)، وقد تخصصت مونتسوري في طب الأطفال بتفوق، وعملت في العيادة النفسية بمدرسة الطب، واهتمت كثيرا بذوي العاهات وضعاف العقول من الأطفال [150]ص223 .

لقد تأثرت منتسوري بآراء عالمين فرنسيين:

أولهما: "جان إيتارد" والذي أجرى تجاربه على "الفتى الذئب"، والقائل بأن التعلم يتم عن طريق:

- ملاحظة السلوك.
- اعتبار الحواس هي المنافذ إلى نمو العقل.

الثاني: "إدوارد سيجوان" وكان طبيبا، رأيه أن الضعف العقلي مسألة تربوية أكثر منها طبية ، وله مجموعة من المقاييس و الاختبارات المتدرجة للتدرب على التنمية الحركية عند الأطفال المتخلفين عقليا [7]ص28 .

في سنة 1906، تعاونت "مونتسوري" مع مؤسسة لرعاية المعوقين، وقد عنيت طوال سنوات عديدة بتربية أولئك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة من العمر وأطلقت على هذه الأماكن التي ترعى فيها الأطفال اسم: "بيوت الأطفال"، بينما هناك رواية أخرى لهذه التسمية، مفادها أن "مونتسوري" في سنة 1907 منحت فضاء أو مكانا خاصا جمعت فيه أطفالا أسوياء لتطبق عليهم أفكارهم وذلك بناء على رغبة وجهت إليها من أمهات عاملات كن يتركن أطفالهن في الأزقة، فخطرت

.

على بالها فكرة "بيوت الأطفال" وإنقاذ الأطفال من الشوارع، ولقد جعلت "مونتسري" هذه البيوت مطابقة أو تكاد للبيوت العائلية الأصلية، وذلك من حيث توزيع النشاطات الحيوية على عدد الغرف من: طهي وطبخ، استحمام، قيلولة وألعاب وتسلية.

مؤلفاتها:

- الطريقة الراقية لـ "مونتسري": وفيه تشرح المباحث العلمية التي تؤكد القواعد الأساسية في علم النفس وعلم وظائف الأعضاء.
- المادة التعليمية لتربية الأطفال من 7- 11 سنة: وفيه تصف المادة المناسبة لطلاب المدرسة الابتدائية بعد اجتياز روضة الأطفال.

مبادؤها التربوية:

1- **طبيعة الطفل:** إن الكبير يهتم بنتائج العمل، أما الصغير فيعمل لإرضاء رغبة ملحة ويشبع حاجته إلى العمل ويشعر بالسعادة وهذا يعرف بالنشاط الذاتي الاستكشافي وبذلك يبدع الطفل.

2- **البيئة المُعدَّة والمُهيَّئة:** الدافعية الذاتية مفتاح التعلم المثمر، فالطفل محور العملية التربوية ومن بعده المنهج، فالطفل يركز للسيطرة على نفسه وعلى البيئة المحيطة به، فالبيئة المهيئة هي مكان يعرض فيه الطفل إلى ما يؤدي إلى نموه (العقلي، الجسمي، النفسي) وإتاحة الحرية له في التعامل مع الأدوات التعليمية فيختار منها ما يريد وفي أي وقت يريده، والمربية تتدخل عند الضرورة، فالعمل في بيوت الأطفال فردي وجماعي، ويتم تبادل الاحترام للأفراد والبيئة والطفل يحقق ذاته عند تعامله مع الفرد والأدوات بكل حرية.

3- **المرشدة:** وظيفتها المراقبة والإشراف والتوجيه، لا تعلم بالمفهوم التلقيني للكلمة، وهي همزة وصل بين الطفل والوسيلة، عليها أن تكون هادئة وصبورة، والمهم أن تعرف أعماق الطفل وتتعامل معها وليس مع نتائج عمله، وأن تتدرب على ملاحظة سلوك الأطفال وميولهم [7]]ص234 .

أسس المنهج التربوي عند منتسوري:

! تمارين عملية	- تربية عقل الطفل.
! تربية الحواس	- اللغة.
! تمييز الأصوات	- مبادئ الرياضيات [33]]ص27 .

.

أساليبها التربوية:

- تعليم الطفل تحمل المسؤولية.
- يسير الأطفال حسب الميول والرغبات مع المحافظة على القوانين.
- دراسة المواد التالية: الموسيقى- الألعاب – الفلاحة – التمثيل.
- التدريب على الطاعة بالإقناع وتنمية القدرة على التفكير وفهم العلاقات.
- تجهيز أماكن صغيرة للأطفال تلائم أطوالهم ومقاعد خفيفة مريحة.
- تخصيص درس "الصمت" وبرمجته بانتظام .

ترجمة الأساليب التربوية إلى عناصر أساسية:

1- التربية تنمية: فالتربية هي نمو الفرد نموا متكاملا.

2- التربية استقلالية: ومنها التدريب على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

3- مبدأ الحرية المنظمة: والهدف منه إتاحة الفرصة للطفل بأن يظهر بالمظهر الطبيعي كي تدرسه دراسة علمية صحيحة، أما مظاهر هذه الحرية:

- جعل الأطفال يختارون الأدوات واللعب كما يشاؤون ثم يتركونها بإرادتهم.
- لا تتدخل المربية في الأنشطة إلا عند الضرورة.
- تنقلات حرة من مكان إلى آخر بهدوء وسكينة.
- أثاث خفيف ومريح يضمن سهولة تحريكه ونقله.

أثرها التربوي:

- إعطاء الحرية للطفل وتمكنه من حب البحث بنفسه.
- استخدام الحواس لدى الطفل.
- تدريب الطفل من خلال العرض والممارسة.
- إكساب الطفل مهارات تنظيم الذات والتحكم بها.
- التركيز على تكوين المربية.
- – وسائل تعليمية متميزة وهي بمثابة لعب للعمل والمتعة أيضا.
- إتاحة الطفل فرصة ليملأ وقت فراغه معناه طفل سعيد

نقد مونتسوري:

- اعتمدت "مونتسوري" مثل "فروبل" على نظرية الملكات التي تجاوزها علم النفس الحديث.
- استخدمت طريقتها أدوات مادية جامدة محددة سلفا، وهذا ما يقلل من نشاط الطفل وابتكاره.
- إهمال الجانب الاجتماعي [33]ص2 .

.

مارغريت وأرشيل ماكميلان

تأسست أول دار للحضانة في العاصمة البريطانية لندن عام 1909 على يد الأختين مارغريت وأرشيل ماكميلان، وكان الهدف من إنشائها في بداية الأمر احتضان المهملين من الأطفال، من حيث الإطعام والاعتناء بصحتهم [7]ص36.

لقد أسست الأختان "مكميلان" مدارس "الرعاية الأولية" أو "مدارس الحضانة" شعورا منهما بأن الأطفال الفقراء لا ينمون جيدا إلا إذا كانوا أصحاء، مما يتطلب العناية الطبية والحماية من الأمراض عن طريق النظافة والهواء النقي والتمارين المناسبة والحياة في البيئة الصحية [7]ص30.

لذلك ركّز منهج مكميلان على النمو وخاصة منه النمو الجسمي حتى أن المربيات في هذه المدارس مسؤولات عن نظافة جسم الطفل وأناقته، إضافة إلى تنمية الحواس والإيقاع واللغة.

على الرغم من المآخذ التي وجهت لهذه المدارس، كونها اتسمت بالشدة والقسوة في المعاملة، إلا أنّ الأختين لقيتا الدعم والتشجيع من بعض المؤسسات والجمعيات الخيرية، كما يرجع لهما الفضل في انتشار دور الحضانة في مختلف أنحاء بريطانيا .

بل أصبح منذ عام 1944 إنشاء مدارس ماكميلان من واجب السلطة التعليمية المحلية، وبعدها انتقلت فكرة تلك المدارس إلى (و م أ) في أوائل القرن 20 عن طريق:

"جراس أوون" وقد اهتمت بتنمية المهارات المعرفية والتعليم الاجتماعي، وأصبحت بعد خروج المرأة للعمل تدار بالطريقة التعاونية.

لاحظت الأختان "ماكميلان" أن إرهاق الطفل وإحباطه في بعض الأحيان يرجع إلى ضعف المربيات والمشرفات من حيث المستوى والخبرة، إضافة إلى انعدام أي برنامج أو تخطيط، مما دفعهما إلى العمل والسعي من أجل تأهيل المربيات.

.

جان بياجيه

Jean Piaget

(1980 -1896)

ولد في "نوشاتل" بـ "سويسرا"، والده أستاذ جامعي في مادة التاريخ، وأمه متدينة بروتيستانتية، كانت تتصف بالتعصب والذكاء القوي .

نشأ "بياجيه" في بيئة علمية تحيط بها الأبحاث والملاحظات والنشرات الثقافية والمناقشات مع والده، كل هذا ساعده على الاتجاه نحو التفكير العلمي والتحليل، ولقد اهتم بالميكانيك ثم بتربية الطيور وهكذا... و في الخامسة عشرة من عمره توجه نحو الفلسفة والبيولوجيا، حيث بدأ دروسه الجامعية في "نوشاتل" سنة 1914، وكان موضوع اطروحته في الدكتوراه الخاصة بالعلوم الطبيعية "دراسة الرخويات في فاليه"، ولكن بعد ذلك تفرغ لدراسة:"كانط"، "سنبسر" و"كونت"، وفي السوربون اكتشف السيكولوجي الأمريكي: "جايمس بَالْديون".

من مؤلفاته: كتب بياجيه عددا كبيرا من المؤلفات، في معظمها كانت حول الطفل، منها:

- اللغة والتفكير عند الطفل 1923.
- ولادة الذكاء عند الطفل 1936.
- تكوين العدد عند الطفل 1941.
- صياغة الرمز عند الطفل 1946.
- تطور مفهوم الزمن عند الطفل 1946.
- تمثل المكان عند الطفل 1948.

اهتماماته التربوية النفسية :

أ ـ ما يمكن ملاحظته في البداية أن "بياجيه" كان يستخدم التناول العيادي القائم على المواجهة والمناقشة المفصلة، وسؤال الأطفال عن كثير من المواقف المفصلة، بهدف اكتشاف الأطفال للمفهومات عن طريق تحليل الاستنباطات الكلامية للأطفال.

ب ـ التطور العقلي عند الطفل، أي مجموع مراحل النمو المختلفة التي ينتقل فيها تفكير الطفل من حالة الغموض والبدائية على حالة المنطق والوضوح في المفاهيم والإدراك [150]ص224 .

مراحل الذكاء:

- **المرحلة الأولى:** الذكاء الحسي الحركي (0-2)
- **المرحلة الثانية:** مرحلة الذكاء الحدسي وهو نوعان :

.

أ- طور ما قبل المفاهيم (الصور العقلية) (2-4 سنوات)

ب- الطور الحدسي (4-7 سنوات)

- **المرحلة الثالثة:** مرحلة العمليات الحسية (7- 11 سنة).
- **المرحلة الرابعة:** الذكاء المجرد أو العمليات الشكلية (12- 15 سنة) وفيها يصبح التفكير المجرد هو الشكل المسيطر [150]ص226 .

مبادئ "بياجيه" التربوية:

- يجب أن تكون المعرفة بناء خاص بالتلميذ الذي يجرب ويكتشف ويطرح الأسئلة ويحاول الإجابة بنفسه.
- أهمية المداخلات الاجتماعية عن طريق اعتماد مبدأ التعليم الجماعي.
- تفضيل العقل الذهني المبني على الخبرة المباشرة أكثر من الاعتماد على الكلام.

آراؤه في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة: [150]ص230 .

! إعطاء الطفل فرصا للجري والقفز والتسلق تحت إشراف المربية ووفق مخطط خاص بالأنشطة.

! الابتعاد عن المهارات اليدوية الدقيقة.

! التشجيع على العلاقات الاجتماعية.

! على المشرفة أن تكون عادلة وأمينة في توزيع عطفها.

! إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص ليتحدث الأطفال بعضهم أمام بعض.

! تدريب الطفل كيف ينصت ويستمع.

! تنمية التخيل من خلال اللعب والرسم والقصة.

أثره التربوي:

! الكلام هام جدا بالنسبة للطفل.

! إمكانية تخطيط النتائج وفق مراحل النمو العقلي للطفل.

! تبيان كيف يتعلم الطفل المعلومات وكيف يكتسب اللغة والسلوك والمعايير الاجتماعية.

.

3 - 3 - التربية و المربية في الروضة :

3 - 3 - 1 - نظريات التعلم :

ما هو التعلم؟

قبل الخوض في تحديد مفهوم التعلم، لا بأس من التطرق إلى فهم النضج وعلاقته بالتعلم.

النضج: هو عملية بيولوجية تبدأ من الإخصاب وتستمر حتى نهاية العمر وتنظمها عوامل جينية، وهذه العملية تتحكم في نمو العظام والأنسجة والعضلات وفي الطول والوزن والمشي والكلام، فينتقل الفرد نتيجة لذلك من مرحلة نمائية إلى أخرى: الطفولة – المراهقة – الرشد – الشيخوخة.

تسير عملية النضج بطريقة منتظمة وبشكل يمكن التنبؤ به ويخضع لمعايير تمكن من التعرف على الأطفال غير العاديين في أنماط نموهم.

أما **التعلم:** فهو التغير الذي يحدث نتيجة للخبرات التي يمر بها الفرد والخبرات كثيرة ومتنوعة وتتأثر بالبيئة الطبيعية والاجتماعية والعاطفية التي يتم فيها التعلم.

والنضج والتعلم عمليتان متداخلتان ومترابطتان، وأي قصور في إحداهما يؤدي إلى قصور في الأخرى [17] ص67 .

نظريات التعلم في الطفولة المبكرة

أولا: نظرية التفتح الطبيعي للطفل :

تنسب هذه النظرية إلى مؤسس رياض الأطفال "فريديريك فروبل Frobel"، الذي كان يؤمن بأن الطفل كالزهرة تتفتح عندما يحين الوقت الطبيعي والمناسب حسب نضجها وليس قبل ذلك، غير أن السبق حسب الحقيقة التاريخية يرجع إلى فلاسفة التربية في الإسلام، من أمثال: الغزالي وابن خلدون وابن مسكويه وابن سينا وغيرهم من الفلاسفة والتربويين الذين أكدوا على ضرورة عدم إكراه الطفل على التعلم والسماح له باللعب، لأنه يتماشى مع فطرته وطبيعته، أي أن القوى الداخلية: "النضج" هي التي تحدد للتوقيت المناسب للتعلم ومعدله، فالطفل يتعلم في الوقت المناسب حسبما تمليه طبيعة نموه وكذلك قدراته واستعداداته.

لقد اعتبر "فروبل" أن ما تقول به المدارس التقليدية من إكراه الأطفال على تعلم أشياء تتنافى مع طبيعتهم، فإنه تعليم مصطنع لا يؤدي إلى نمو حقيقي، وفي العصر الحديث برز التربوي "أرنولد جيزيل" وأتباعه كمؤيدين لنظرية التفتح الطبيعي.

.

ثانيا: نظرية التعلم من خلال الحواس: [17]ص69 .

وتسمى أيضا بالنظرية الأمبريقية، ولقد اعتقد "جون لوك" وأتباعه مثل "ماريا منتسوري" أن البيئة والخبرات الحسية التي يمر بها الطفل هي التي تحدد ما سيصبح عليه وليس قدرات الطفل الكامنة بداخله، هذا التيار كان يشبه الطفل عند الولادة بالصفحة البيضاء، تنقش عليها المعرفة من خلال الخبرات اليومية.

يرى أصحاب هذه النظرية أن أفضل وسيلة للاستفادة من الخبرات المتاحة أن يتم تدريب حواس الطفل باعتبارها النوافذ التي تدخل منها المعرفة، وعلى هذا الأساس فإن دور المعلمة أو المربية في روضة الأطفال هو بالضبط في توفير الخبرات الحسية لمساعدة الأطفال على تنمية قوى الإدراك الحسي وليس لها أن تتدخل بعد ذلك، وهكذا تصبح الخبرات الحسية هدفا في حد ذاتها.

ثالثا: التعلم من خلال المثير والاستجابة :

تسمى أيضا النظرية السلوكية، وهي النظرية التي لا يعنيها الجانب البيولوجي أو النضج المرتبط بمرحلة عمرية محددة، بقدر ما يعنيها النمو الناتج عن التعلم، فالطفل عندما يتفاعل مع المحيط، يستجيب للمثيرات الموجودة في هذا المحيط، ويسمى هذا النوع من التعلم، بالتعلم الشرطي، وهناك نوعان من الاستجابة الشرطية:

أ - الاستجابة الشرطية الكلاسيكية:

وقد أرسى قواعدها العالم الفيزيولوجي الروسي "إيفان بافلوف" من خلال تجاربه مع الكلب.

ب - الاستجابة الشرطية الإجرائية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن السلوك يقوى أو يضعف بناء على نتائجه، فإذا ترتب على سلوك ما الحصول على الشعور بالسعادة أو الحصول على قطعة حلوى فإن الطفل يميل إلى تكرار ذلك السلوك، أما إذا ترتب عليه الحصول على العقاب أو الألم فإن الاستجابة تكون تجنب ذلك السلوك (تجربة ألكسندر مع الفأر والحمام).

رابعا: نظرية التعلم الاجتماعي :

وتسمى أيضا عملية التعلم بالنموذج أو المحاكاة، أو النظرية الاجتماعية في التعلم، ويؤكد أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم "باندورا Bandura' على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنماذج أو القدوة والخبرات المتنوعة وعمليات التحكم في السلوك والتأمل الذي يقوم به الطفل في استجابته للمثير.

.

وهناك أربع خطوات في عملية التعلم الاجتماعي:

1- ملاحظة الآخرين.
2- تذكر السلوك الملاحظ.
3- استرجاع ما لوحظ.
4- تعديل السلوك القدوة في ضوء التغذية الراجعة.

من جهة أخرى يمثّل النضج أساس النمو و لكن العوامل الخارجية مثل المحيط الاجتماعي هو الذي يشجع ما يبذله الطفل من مجهود أو يعاقبه ، وهنا يقوم الوسط الاجتماعي بدور هام في تعلم الطفل [153]ص19 .

و هنا يرى الطفل في حياته أشخاصاً مهمين مثل الوالدين و المدرسين و الرفاق ، يمكن اعتبارهم نماذج يستقي منها الطفل سلوكه الاجتماعي بصفة عامة و سلوكه العدواني بصفة خاصة ، مثل هذه النماذج التي يراها الطفل هي التي تعلّمه كيف ومتى يتصرف بشكل عدواني ، ومتى يجب عليه أن يظهر التحكم و السيطرة على نفسه [154]ص144 .

خامسا: التعلم البنائي :

بنيت هذه النظرية على نظرية "بياجيه" في النمو المعرفي، وقد نصت على أن كل طفل يبني معرفته الفيزيقية والمنطقية- الرياضية من خلال ما يقوم به من أعمال وتفاعلات مع الأشياء كما تتطلب عملية البناء هذه نشاطا فعالا من الطفل نفسه أي من داخله.

وتعتبر هذه العملية عملية مستقرة مدى الحياة من خلال ما يقوم به الفرد من تنظيم وبناء وإعادة بناء لخبراته في ظل أبنية معرفية، ويجري تعديل هذه الأبنية نتيجة للتفاعل مع الطبيعة ومع المجتمع، ومن خلال عمليتين أسماهما "بياجيه" بـ :

- ! التمثيل أو التمثل Assimilation
- ! التوافق Accommodation

فالطفل من خلال تعامله مع الناس والأشياء من حوله في حالة تعديل دائم للصور الذهنية التي تتكوّن لديه.

مثال:

تطلق طفلة اسم "قطة" على كل حيوان له أربعة أرجل ومع ازدياد خبرتها مع الحيوانات المختلفة ونمو قدراتها المعرفية تعيد بناء الصورة الذهنية عن القطة لتشمل فقط الحيوان الصغير ذو الشكل المحدد الذي يختلف عن شكل الفأر أو الكلب أو السنجاب وغيرها.

.

ومصادر التعلم وفقا للنظرية البنائية هي:

- ! الطفل نفسه.
- ! الطبيعة والتفاعل معها.
- ! الناس من خلال العادات والسلوكات الاجتماعية.

سادسا: التعلم من خلال اللعب :

عبر التاريخ، هناك إجماع على أهمية اللعب بالنسبة للطفل الصغير كوسيلة للمرح وكذلك وسيلة للتعلم، الذي يتجسد من خلال:

أ- النظريات الكلاسيكية:

أ - 1 - نظرية الطاقة الزائدة:

برز في هذه الفكرة الشاعر الألماني "فريديريك شالر" في القرن 18، ثم بعده الفيلسوف البريطاني "هربرت سبنسر" في القرن 19، وهي تتلخص في أن الأطفال يلعبون للتنفيس عن مخزون الطاقة، وقال "شالر" أن اللعب تعبير عن الطاقة الفائرة وأنه أصل كل الفنون"، وقال سبنسر: "إن اللعب أصل الفن"، ووصفه بأنه تعبير غير هادف عن الطاقة الزائدة، ومن يلاحظ الأطفال عندما يخرجون إلى فناء اللعب بعد ساعات من الجلوس في الفصول (الأقسام) يدرك أن هناك حقيقة معينة في هذه النظرية.

أ - 2 - نظرية الترويح:

وفيما يرى "لازاروس" أن الغرض من اللعب استعادة الطاقة التي تصرف في العمل، حيث يكون استرداد أو إعادة بناء الطاقة إما عن طريق النوم أو من خلال ممارسة أنشطة مختلفة تماما عن العمل، فاللعب في نظر أصحاب هذه النظرية هي الطريق الأمثل لتجديد واسترداد الطاقة المفقودة، وبالتالي فهي نظرية تتعارض مع النظرية الأولى [[17]]ص75 .

أ - 3 - النظرية التلخيصية:

يرى التلخيصيون في لعب الأطفال وسيلة للتنفيس عن الغرائز البدائية التي لم تعد تصلح للعصر الحديث مثل: غريزة الصيد أو التسلق للأشجار أو الانغماس في لعب العصابات، ويمثل هذه النظرية العالم النفسي التربوي: "ستانلي هول" الذي تأثر بنظرية "داروين"، حيث يرى "هول" أن الأطفال حلقة في السلسلة التطويرية من الحيوان إلى الإنسان .

نظرية التدريب على المهارات:

يرى الفيلسوف "كارل جروس" أن اللعب يقوي غرائز مطلوبة للحياة المستقبلية، فاللعب هدفه ممارسة وتطوير المهارات اللازمة لحياة البالغ.

.

مثال: الأطفال الصغار الذين يلعبون دور الأب أو الأم في لعبهم الاجتماعي الدرامي، فإنهم يتدربون على مهارة الأبوة والأمومة، المطلوب منهم القيام بها في حياتهم كراشدين .

ب- النظريات الحديثة للعب:

تتجه النظريات الحديثة في توضيح دور اللعب في نمو الطفل والشروط التي تساعد على أن يكون للعب وظيفة تعليمية.

أمثلة:

1- نظريات التحليل النفسي !!!! ! ← النمو الانفعالي.

2- النظريات المعرفية !!!! ! ← النمو العقلاني والارتقاء المعرفي للطفل.

3- نظرية الأدوار واللعب الدرامي الاجتماعي !!!! ! ← نمو المهارات الاجتماعية.

ب - 1 - نظرية التحليل النفسي واللعب : Sigmund Freud

يقول أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم "سيجموند فرويد S.Freud، أن الأطفال بإمكانهم التخلص من المشاعر المرتبطة بالتجارب الأليمة عن طريق اللعب، ففي اللعب يستطيع الطفل أن يبدل الأدوار، فبدلا من أن يكون مُستقبلا للخبرة السلبية يكون هو مسببها، فمثلا: عندما يتعرض الطفل للضرب من أحد الوالدين يقوم هو بضرب دميته أو يمثل بأنه يضرب زميله، وبهذه العملية الإسقاطية يتعامل مع مشاعره ويسيطر عليها [17]ص77 .

ب - 2 - نظرية النمو المعرفي واللعب:

وهنا يرى أصحاب هذا الاتجاه وعلى رأسهم "جان بياجيه"، أن اللعب لا يعكس فقط طريقة تفكير الطفل في المرحلة التي يمر بها بل يسهم أيضا في تنمية قدراته المعرفية، وهو يربط كل مرحلة بنوع اللعب.

مثلا: اللعب الوظيفي: وهو أول نوع من اللعب فالطفل يقبض على الأشياء أو يؤرجحها لمجرد التسلية والمتعة والإحساس بأنه يستطيع أن يسيطر على الشيء استجابة إلى النشاط وإلى التحرك.

اللعب الرمزي: ويسمى أيضا اللعب الإيهامي، أي أن الطفل يتوهم أو يتخيل نفسه شخصا آخر كالأب أو الأم أو المربية أو المدرب، ويتعامل مع العصا على أنها حصان ويتحدث مع الجماد على أنه به روحا، وهنا يظهر الطفل قدراته الإبداعية والجسمية ووعيه الاجتماعي.

اللعب وفق قواعد: وفيه يستطيع الطفل أن يلعب ألعابا لها قواعد وحدود ويتكيف وفقا لذلك [17]ص78

ملاحظة: النوعان الأخيران يعنيان أكثر طفل الروضة.

.

ب - 3 - نظرية النمو الاجتماعي واللعب:

حتى يلعب الأطفال لعبا دراميا اجتماعيا لابد أن يعمل الأطفال مع بعضهم البعض ويشاركوا في الأفكار والأدوات ويتناوبوا الأدوار، لذا فإن اللعب الجماعي يتيح الفرصة لتنمية المهارات الاجتماعية، ويسهم في تنمية قدرة الطفل على رؤية العالم والأشياء من وجهة نظر الآخرين.

سابعا: التعلم بالملاحظة والاستنتاج :

أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات...قدرته على التفكير المنطقي وقدرته على حل المشكلات وتنظيم المعلومات التي اكتسبها من خلال حواسه وتوصيلها بنمط منظم إلى الآخرين، فهو يستطيع أن يحلل ويعالج المعلومات والمعطيات، هذه القدرة يمكن إرجاعها إلى الدافع العقلي القوي للإنسان لفهم البيئة والعالم من حوله، وهذا ما يفسر حب الاستطلاع الشديد لدى الأطفال وأسئلتهم الكثيرة ومحاولاتهم المستمرة لفحص ماهية الأشياء ومعرفة مكنوناتها.

فالطفل الصغير يبدأ بتكوين نظام معين لما يعتبره سلوكا مناسبا أو غير مناسب في تعامله مع الكبار ومع المحيط، وفق نظام التنشئة الاجتماعية المتفق عليه اجتماعيا، ولا شك أن مثل هذا التنظيم يتيح للطفل فرصة التنبؤ بنتائج تصرفاته مما يمكنه مع الوقت من السيطرة على حياته وسلوكه.

حيث يحتاج الطفل من وقت لآخر أن يتأكد من أن تصرفا ما يترتب عليه نتائج معينة يستطيع أن يعرفها ويدركها مسبقا، لهذا نجده يميل إلى تكرار نفس الأعمال ويتوقع في كل مرة نفس اليوم، فإذا حاول أحد أن يضيف أو يُغيّر من أحداث القصة، يقوم هو بالتصحيح لتتطابق مع نظامه السابق [17]ص87 .

ثامنا: التعلم بالاستكشاف :

يرتبط أسلوب التعلم بالاكتشاف بنظريات "الجشتالت" في النمو المعرفي العقلي، حيث يؤكد "بياجيه" أن الإنسان مدفوع من الداخل لأن يتعلم، لأنه يريد أن يجعل معنى لما يلاحظه ويجربه في بيئته، وبذلك يكون للتعلم مكافأته الذاتية، فالطفل الذي يتعلم ويعدل فكره عن الأشياء من حوله بحيث تصبح ذات معنى بالنسبة له، ليس بحاجة إلى حوافز خارجية، لأنه يشعر بالرضا الداخلي نتيجة لتحقيق التوازن بين الأبنية العقلية الداخلية ومؤشرات البيئة الخارجية.

وعليه، فإن دوافع التعلم وفقا لهذه النظرية ليست تعزيزات كما تقول المدرسة السلوكية بل رغبة في أعماق الإنسان، ليتعلم ويحقق التوافق والتوازن، والتعلم بهذه الطريقة يضمن إيجابية الطفل وفعاليته في عملية التعلم .

.

من جهته يؤكد "جيروم بروفر" على أهمية تصنيف الأشياء أو الأفكار وإدراك العلاقات بينها واكتشاف أساليب حدوثها أو وجودها للتعلم من خلال الاكتشاف، ثم أن أي موضوع يمكن أن يعطي للطفل إذا عرض له بطريقة تراعي نموه الفكري، أي أنه يمكن تعليم طفل (4-7 سنوات) مثلا أي موضوع تقريبا، إذا عرض بشكل محسوس يناسب مرحلة النمو الفكري في هذه السن.

فالطفل الذي يلتحق بالروضة ، يجد نفسه في فضاء مخصص للتعلم حيث ينتظم هذا الفضاء حول عناصر ثقافية تشكّله ، فالأقسام (الصفوف) والقاعات بشكل خاص تثمّن هذه العناصر الثقافية سواء من حيث التنظيم المكاني أو الوسائل البيداغوجية المتاحة كالألعاب ، أو حتى تلك التي تصنعها المربيات ، فالمربية لا تقدم هذه الوسائل فحسب بل توجّه طريقة استعمالها [155]ص93 .

3 - 3 - 2 - المنهاج التربوي :

ثقافة المجتمع ... التربية والمنهج :

تعتبر الأسس الفلسفية الاجتماعية ضرورية لبناء أي منهج، ولاسيما المنهج التربوي، فهي بمثابة الخلفية المرجعية التي تضمن الانطلاقة السليمة والوصول الآمن للأهداف المنشودة.

إن الإنسان يعيش في مجتمع ذو ثقافة معينة في نطاق حضاري محدد، وله واقع مميز ومشكلات خاصة، ولديه حاجات ومطالب، خاصة به هو، لذلك فالنظام التربوي والمنهج بالخصوص يحتاجان أخذ الإطار المرجعي في الاعتبار، أي ينبغي أن يكون المنهج وثيق الصلة ببيئة الإنسان، وينبغي أن يتيح للإنسان نفسه المجال لممارسة المبادئ والقيم المتضمنة والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع [33]ص117 .

فالمنهج لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ يعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه، وحتى تكون هذه النظرية متكاملة، يفترض فيها أن تكون ذات أبعاد تشمل:

- فلسفة المجتمع وثقافته.
- طبيعة المتعلم المعني بالإعداد والتربية.
- نوع المعرفة التي ترغب في تزويده بها [32]ص81 .

ومنه يمكن القول أن أي موقف تربوي إلا ويقف وراءه موقف فلسفي، حيث أن للكثير من المفكرين –إن لم نقل كلهم- آراء تربوية مصبوغة ومطبوعة بأفكارهم الفلسفية ومواقفهم المرجعية، إلى درجة أنهم يعدون فلاسفة تربويون "كأفلاطون" و"الغزالي" و"ابن خلدون" و"جون ديوي" وغيرهم الكثير.

لكل واحد من هؤلاء آراء وأفكار تربوية، ذات منطلقات فلسفية، وانظر حيث يرى "جون ديوي" مثلا إلى الفلسفة باعتبارها النظرية العاملة للتربية المقصودة.

لقد حدد المربون المحدثون أمثال: "بيكو" (1968)، وكذلك "دول Doll" (1964)، وغيرهما...، مفهوم المنهاج بأنه الخبرات التربوية التي تنتجها المدرسة لتلاميذها داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على إنماء شخصياتهم في جميع جوانبها المتعددة نموا يتسق والأهداف التربوية، حيث يؤكد كل الخبراء والعلماء أن المنهاج عنصر من عناصر العملية التربوية، وأنه ضروري لاستمرار العملية التربوية، لإحداث التغيرات السلوكية المنشودة لدى الأطفال [32]ص9 .

على ماذا يشمل المنهج التربوي؟

يشتمل النسق النظري لمنهاج تربية الطفل على ما يلي:

- **القيم**: وهي بمثابة الأساس الفلسفي الثقافي أو ما يسمى ب"ما وراء البرامج"، ويهتم في هذا الجانب بطبيعة القيم، أنواع القيم، القيم العليا والسلم القيمي وكذلك تكامل القيم.
- **نظريات تعلم الطفل ونموه**: ويمثل هذا الجانب الأساس النفسي، ومنه نظرية النضج والنمو المعرفي وحتى النظرية السلوكية.
- **نظريات المعرفة**: وهي التي تشكل الأساس المعرفي، وتعني بنية المعرفة وأنواعها.
- **نظريات التغير الاجتماعي**: وفيها الأساس الاجتماعي، وتهتم بالمعطيات السوسيولوجية للأسرة، والعلاقات الزوجية، وأيضا الدور الاجتماعي، وعمل المرأة خارج البيت، وكذلك إشراف الوالدين على الطفل، وممكن أنها تهتم أيضا بالتكامل بين البيت والمدرسة وأثر الإعلام على النسق الاجتماعي وهكذا..

أسس المنهج:

هي كافة العوامل والمؤثرات التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وهذه المؤثرات والعوامل تعتبر المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء المنهج، وما يلاحظ على العوامل والأسس السالفة الذكر، ما يلي:

4- أسس المنهج متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلا عضويا.

5- أسس المنهج مرنة، ومتكيفة مع المتغيرات الجديدة.

3 ـ أسس المنهج عامة ولكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر.

ترى الفلسفة التربوية الحديثة أن بناء الفرد هو غايتها الأساسية وذلك باهتمامها بشخصيته المتكاملة، لكي يعتمد على نفسه ويسهم في خدمة مجتمعه، وهي بذلك تستخدم المنهج كوسيلة وأداة لتحقيق أهدافها، وإذا كانت الفلسفة من جانبها العملي طريقة وأسلوب حياة، أو مجموعة للمبادئ والقيم والعقائد، فإن الفلسفة

.

التربوية هي الجهد الذي يبذله المربون لتوضيح العملية التربوية وتقييمها وتوجيهها على ضوء التغيرات الثقافية، كما يمكن اعتبارها تلك المبادئ والمعتقدات والمسلّمات التي وضعت في شكل شامل ومتكامل لتكون بمثابة الموجه للنظام التعليمي والعملية التربوية [33]ص118 .

على أساس ما سبق، فالفلسفة التربوية ضرورية لأي مجتمع يريد التنمية، ولأي نظام تربوي يريد النجاح، وهي الآلية التي تسمح بفهم أركان العملية التعليمية بما فيها المنهج، وما يشتمل عليه من عناصر: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، وسائل التعليم، ووسائل التقييم، إضافة إلى المقاربات المعالجة للمشكلات الطارئة في الممارسة التربوية [33]ص119 .

وبناءا على ذلك، يتطور المنهج في أغلب الدول ليراعي ظروف الطفل الذاتية والاجتماعية، بعبارة أخرى، أصبح المنهج يحاول الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصية الطفل في النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والخلقية، وإشراكه في أنواع مختلفة من النشاط الهادف الذي يساعد على تحقيق هذا النمو وفقا لقدرات الطفل واستعداداته.

وإذا كان هدف التربية في مرحلة رياض الأطفال العناية بنمو الطفل من مختلف جوانب شخصيته، فإن المنهج هو الوسيلة الفعالة التي تساعد في تحقيق ذلك.

المنهاج التربوي والأنشطة في رياض الأطفال:

إن العمل مع صغار الأطفال في الروضة، يتطلب :

أولا: الفهم

ثانيا: المهارة

فقبل أن تخطط لأنشطتهم يجب أولا أن تتعرف على خصائص الأطفال النمائية وكيف يكتسبون المفاهيم في المجالات المختلفة، وكيف يتعلمون، وما هي وسائلهم وطرقهم الخاصة للتعلم.

من الضروري أن يرى من يعملون في حقل الطفولة، الصلة الوثيقة بين النظرية وتطبيقاتها، فإمداد المربيات والمعلمات بأفكار كثيرة لأنشطة مختلفة لن يساعدهن كثيرا، فالأنشطة وحدها لا تُعلم الأطفال، وإنما وجود البالغ الذي يتسم بالفهم والذي يملك المهارة التي تمُكّنه من التدخل الملائم في أنشطة الأطفال وإعداد البيئة التعليمية لهم، لهو من الجوانب الحاسمة في تعلم الأطفال .

أي نوع من الرياض؟ وأي نوع من التعليم قبل المدرسي يتطلبه النمو السليم لطفل هذه المرحلة؟

إن مناخ رياض الأطفال هي الطريق إلى إكساب الطفل المفاهيم الأساسية المطلوبة حسب مرحلة نموه، وبما يتفق مع طبيعة تفكيره، وعادة ما توفق بهذه النتائج العديد من الأنشطة المحددة والمقترحة التي يمكن للمربية أن تقوم بها مع الأطفال والتي يمكن أن تقرب الفكرة المراد تقديمها للطفل، ولكن يجب

.

أن نعرف أمرا هاما هو أن المعرفة تصنع من الأفكار التي يبنيها المتعلم نفسه، وهذا معناه أنه من الأفضل أن يفهم الطفل الفكرة أو المعلومة من خلال تجاربه هو، لا من خلال عرض المربية للنشاط أمام الأطفال [156] ص8 .

ومنه يمكن أن نستنتج أن الهدف الرئيسي لأي منهاج ليس في أن يؤدي المعلم عددا من الأنشطة بشكل معين وإنما يحقق المنهج عددا من الأهداف الهامة، ثم أن أهم الأهداف التي يجب أن يتبناها أي منهاج هو إشعار الأطفال بالكفاءة في التعامل مع بيئتهم بنجاح وتنمية قدرتهم على التحكم الذاتي وتوسيع رغبتهم في التعلم.

على هذا الأساس، يمكن القول بأن أي منهاج للنشاط في الروضة يجب أن يراعي متطلبات واحتياجات الطفل بحيث يتمكن هذا الطفل من خلال منهاج مرن من اختيار النشاط الذي يود القيام به.

شروط مناهج ما قبل المدرسة :

- يجب أن يتلاءم المنهاج بصورة فردية مع كل طفل.
- يجب أن يعطي المنهاج فرصة لاختيار الأنشطة لكل طفل.
- يجب أن يكون اللعب محورا أساسيا داخل المنهاج.
- يجب أن يتيح المنهاج فرصة البحث والتجريب والاكتشاف لكل طفل.
- يجب أن يتمكن المنهاج من تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات واقتراح البدائل.
- يجب أن يكون المنهاج على قدر من المرونة في التعامل مع خصوصيات الطفل .

المنهج النمائي:

هو المنهج الذي يتواءم مع الخصائص النمائية لطفل الروضة، وهو يعني النمو المستمر لكل من الطفل والمربية والمنهج، فالمربية يجب أن تكون مُلاحِظة جيّدة، تلاحظ استعداداتهم واهتماماتهم، وتُنظّم البيئة التعليمية بطريقة تشبع هذه الاهتمامات، فيقبل الأطفال على التجريب والبحث والاطلاع والابتكار وحلّ المشكلات وهناك عدة ملامح ومعايير للمنهج النمائي :

- بناء المنهاج وفق خصائص الأطفال النمائية.
- التعلم كوسيلة للابتكار والإبداع والتجديد.
- التخطيط.
- تنمية فهم الطفل لبيئته.
- توظيف الأخطاء في التعلم الذاتي للطفل.
- الهدف من التعلم هو تنمية القدرات الفردية المتميزة.

.

- ! التعلم هو الأساس الذي يتم التعلم من خلاله، لذلك فإن الألعاب يجب أن تتضمن أهدافا تعليمية ضمن جو طبيعي يزيد من شعور الطفل بالقدرة على التحكم والكفاءة والثقة بالذات.

3 - 3 - 3 - الطفولة....النمو والخصائص :

لماذا الاهتمام بخصائص النمو عند الطفل؟

إن مرحلة الطفولة تعتبر من أخطر مراحل نمو الفرد ، لما لها من أهمية قصوى في تكوين شخصيته بصورة تترك طابعها على جسمه و عقله و نفسه و سلوكه طوال مراحل حياته حيث يكون الطفل في طور التكوين و الاكتساب كما أن عقله يتصف بالمرونة و تقبل الاتجاهات الجديدة [157]ص84 .

أصبح الطفل هو محور العملية التربوية في المنظور الحديث، خلافا للنظريات التربوية الكلاسيكية التي قدّمت الاهتمام بالمادة الدراسية، على الاهتمام بالطفل.

هكذا بدأ الالتفات إلى معرفة خصائص وسمات نمو الطفل في الروضة، والاهتمام بحاجاته ومطالب نمو هذا الإنسان الصغير، وتوظيف تلك المعطيات في بناء المنهج التربوي الخاص بمرحلة الروضة وفي تحقيق أهدافه في النواحي التالية:

- ! بناء منهج يتفق مع خصائص نمو الطفل.
- ! اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات الأطفال.
- ! إحداث التفاعل الإيجابي بين المربية والطفل.
- ! اختيار طرق التدريس المناسبة والوسائل التعليمية الملائمة وأساليب التقويم القادرة على قياس واختبار سلوك الطفل في الروضة [157]ص51 .

في معنى النمو:

يقصد بالنمو...سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة، وهي اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره، وهو سلسلة متصلة من التغيرات ذات نمط منظم مترابط، وهذه التغيرات مختلفة وليست من نفس النوع [157]ص52 .

كما يمكن اعتباره تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج والذي يتضمن التغيرات الفسيولوجية من حيث الطول والوزن والحجم والتغيرات العقلية المعرفية والتغيرات السلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة.

على العموم ، فإن مفهوم النمو هو نسق لمجموعة من المؤشرات تؤكد على معاني أساسية، هي:

- ! النمو له هدف.
- ! النمو معنى متداخل لجوانب مختلفة لشخصية الفرد.

.

- للنمو مظاهر، هي: النمو الجسمي والفسيولوجي والحسي الحركي والعقلي واللغوي والانفعالي والجنسي والاجتماعي.

مراحل النمو : تختلف التقسيمات حسب الأساس الذي تبنى عليه:

الأساس العضوي، الأساس الاجتماعي، أساس نمو الشخصية عند الفرد، أساس النشاط العقلي وهكذا.

نموذج على أساس نمو الشخصية (أريكسون ERIKSON): [157] ص53

- مرحلة المهد.
- مرحلة الطفولة المبكرة.
- مرحلة المدرسة.
- مرحلة المراهقة.
- مرحلة الرشد.
- مرحلة النضج.

هذا التقسيم هو الأقرب إلى بحثنا، لأنه يمكّن من تبيان الصلة بين مرحلة النمو وعملية التعلم في مرحلة رياض الأطفال.

قوانين عامة للنمو:

ـ كل مرحلة تتوقف على ما قبلها وتكون تمهيدا لما سيأتي بعدها.

ـ النمو انتقال من كل غامض غير مميز إلى كل أكثر تفصيلا وأكثر تميزا وأكثر وضوحا.

ـ يتجه النمو من العام إلى الخاص وبالعكس، فالطفل في بداية عمره يعتبر أن كل امرأة هي أمه وأن كل رجل هو أبوه.

ـ تختلف سرعة النمو أو وتيرته من فرد إلى آخر، وهي ليست مطردة ولا هي على وتيرة واحدة.

العوامل المؤثرة في النمو:

- الوراثة.
- الغدد.
- الغذاء.
- الأمراض.
- الحوادث.
- المناخ.
- سن الوالدين.

.

- العلاقة الأسرية.
- البيئة الثقافية.

البيئة : يُقصد بها مجموع العوامل الخارجية سواء أكانت مادية أو اجتماعية ثقافية، ومن أهم العوامل البيئية: القيم والمعايير الاجتماعية والتعاليم الدينية، والظروف الاجتماعية الاقتصادية، حيث يتأثر الطفل بأمه وأبيه وإخوته وأسرته التي تمثل بالنسبة للطفل المدرسة الأولى والإطار المرجعي الذي يبني عليه علاقاته فيما بعد مع غيره من الناس، إذ عن طريق التفاعل مع أعضاء الأسرة يتعرف الفرد على ثقافة المجتمع المحلي، وكذلك عن طريق اللعب مع رفاقه والاتصال بوسائل الإعلام ودور العبادة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى [63] ص274 .

الغذاء : هو يعتبر المصدر الأساسي لتوليد الطاقة وتجديدها داخل الجسم، وكذلك بناء خلاياه وإصلاحها والوقاية من الأمراض التي قد تتسبب عن النقص في الغذاء [33] ص59 .

العلاقة الأسرية : الأسرة هي الممثلة الأولى للثقافة وأقوى الجماعات تأثيرا في سلوك الفرد، وللأسرة وظيفة اجتماعية بالغة الأهمية، فهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل وهي العامل الأول في صيغ سلوك الطفل بصيغة اجتماعية.

والأسرة هي التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية، وتشرف على عملية النمو للطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، وتتشابه الأسر أو تختلف فيما بينها من حيث الأساليب السلوكية السائدة أو المقبولة في ضوء مجموعة المعايير الاجتماعية والقيم بحسب ثقافة المجتمع.

وتتميز الأسرة بعدة خصائص تبلور أهميتها في عملية التنشئة والنمو:

- إن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وينمو وهي المسؤولة الأولى عن تنشئته اجتماعيا.
- تعتبر الأسرة النموذج الأمثل للجماعة المرجعية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها وجها لوجه، ويتوحد مع أعضائها ويعتبر سلوكهم سلوكا نموذجيا.

أما عن العلاقات الأسرية وأثرها على عملية التنشئة والنمو فيمكن أن تجمل فيما يلي:

1- العلاقة بين الوالدين:

- تؤدي السعادة الزوجية إلى تماسك الأسرة مما يحدث جوا يساعد على نمو الطفل نمو متكاملا ومتزنا.
- الوفاق والعلاقات السوية بين الوالدين تؤدي إلى إشباع حاجة الطفل إلى الأمن النفسي وإلى توافقه الاجتماعي.

.

ـ الاتجاهات والعلاقات المشبعة بالحب والقبول والثقة، تساعد الطفل في أن ينمو ليصبح شخصا يحب غيره ويتقبل الآخرين ويثق فيهم [33]ص255 .

2- العلاقة بين الإخوة:

! العلاقات المنسجمة بين الإخوة الخالية من تفضيل طفل على طفل، الخالية من التنافس تؤدي إلى النمو النفسي السليم للطفل.

! تكوين الاتجاهات السليمة نحو الوالدين والإخوة والآخرين.

! تكوين العادات السليمة الخاصة بالتغذية والكلام والنوم.

! تكوين الأفكار السليمة.

خصائص نمو طفل الروضة

النمو المعرفي العقلي:

إن موضوع النمو المعرفي يأخذ كل يوم حيزا ومكانة متقدمة في العملية التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة، فالدراسات والتجارب تشير إلى أن القدرات العقلية للطفل في هذه المرحلة هي أكبر بكثير مما كان يعتقد، فالطفل ابتداء من سن الرابعة يستطيع تحت ظروف معينة أن يستوعب قدرا كبيرا من الحقائق والمعارف والمهارات المختلفة.

تُعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم مراحل نمو الطفل العقلي والمعرفي، حيث أثبتت دراسة "غلين دومان" أن الفترة ما بين السنة الأولى والخامسة، يتحدد فيها مستقبل الطفل على ضوء ما اكتسبه في هذه المرحلة، ويبلغ الدماغ 80% من حجمه الطبيعي خلال هذه الفترة [158]ص201 ، ولقد اعتبر الباحث "بلوم BLOOM" أن مقدار نمو ذكاء الطفل في هذه المرحلة هو الأهم :

- (0-4 سنوات) ←——— يتكون ما يقارب 50% من الذكاء.
- (4-8 سنوات) ←——— 30%.
- (8-18 سنة) ←——— 20% [159]ص16-17

ولذلك تتحدد بعض الخصائص والاستعدادات النمائية لطفل الروضة فيما يلي:

! يكون أكثر حيوية ونشاطا.

! شديد الرغبة في التعرف على ما يحيط به.

! يملك طاقات غير محدودة للتعلم والاكتساب.

! رغبة ملحة في معرفة كل شيء وتفسير الظواهر المحيطة به.

! نمو تدريجي في الانتباه.

.

! استعداد للتعلم عن طريق الفعل واللعب والتقليد.

! كثير الأسئلة.

! مبتكر، محب للاستطلاع، ذو خيال خصب ويحب تمثيل القصص.

! يعتبر الهدايا هامة جدا.

! فضولي وشغوف بالتعلم.

! يهتم بالربط بين خبراته الشخصية ورواية القصص.

ـ يتعرف على الأعداد والأحرف [156] ص18 .

على ضوء هذه المعطيات، يمكن القول أن الحياة المدرسية تتحدد في مرحلة مبكرة من حياة الطفل، وان أي إجراء يتم اتخاذه في هذه الفترة يكون إيجابيا وذا فعالية، ويقول "بلوم BLOOM" في ذلك: إنه عندما يبدأ الطفل السنة الأولى من المدرسة الابتدائية فإن 33% من مقدار تحصيله المدرسي يكون قد تقرر بالفعل ، وهنا يمكن أن تتصور المستوى المتميز وتتنبأ بالنتائج التي سيحصل عليها الطفل لو لقي الاهتمام والعناية في مرحلة ما قبل المدرسة وفق مجموعة من الأساليب والوسائل المناسبة.

هذا ما أكده "أرنولد جيزل"، بحيث اعتبر المرحلة التي تسبق دخول المدرسة الابتدائية حجر الأساس في بناء شخصية الإنسان، وفيها يتم تحديد معالم حياته في المستقبل، وقد برز ذلك بأن هذه المرحلة هي أنسب المراحل لأنها مرحلة النمو السريع، وفيها الفترات الحساسة التي يتم فيها انجح أنواع التعليم واكتساب المعرفة والخبرة.

هناك علاقة بين النمو المعرفي والعقلي والنمو ألتحصيلي للطفل، كما تؤكده نتائج الأبحاث العلمية التي تثبت أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية بعد مرورهم بخبرة رياض الأطفال هم أنضج جسميا وعقليا من الذين ينتظرون في بيوتهم حتى يلتحقون بالتعليم الابتدائي .

في هذه النقطة بالذات لو نتحدث فقط عن نشاط واحد متمثلا في التربية الفنية و أثرها على النمو المعرفي للطفل في إكسابه للمهارات العقلية التي سيوظفها ليدعم إمكانياته ، فالرسم مثلا يعتبر فن راقي ، و من الناحية البيداغوجية يعتبر أكثر و أفضل من ذلك ، حيث يساعد الرسم على نشوء و تطوّر ملكة الملاحظة عند الطفل ، وهو بذلك يحتل مكانة مهمة في الروضة [160] ص82 ، فرسم الطفل هو رسالة ولغة تلقائية و هو فعل حرّ ، فالرسم يتكلّم و يحكي و يشرح كلّ ما لا يمكن للطفل أن يصيغه في ألفاظ ، ومن هنا تظهر أهمية الأخذ في الاعتبار رسم الطفل ، ذلك أن الطفل عندما يعطيك رسمه فهو يعطي رسالته وهذا فعل حبّ ، لابدّ أن تقابله بالحبّ و الاهتمام [161] ص8 .

.

النمو الجسمي- الحركي:

إن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ينمو نموا جسميا سريعا ، إذ يصل في سن الرابعة إلى حوالي 40% من النمو الجسمي العام، كذلك تكون عضلاته الكبيرة قد بلغت مرحلة من النضج تساعده على القيام بالأعمال الحركية: كالجري والقفز والتسلق، أما عضلاته الصغيرة فلا تكون قد وصلت إلى مرحلة كافية للنمو، ولهذا فهو لا يحسن استخدام أطرافه في الأعمال الدقيقة: كالكتابة والرسم والتلوين [162]ص29 .

كما بين "لوبولش Leboulch"، أن لأوجه النشاط المختلفة التي يمارسها ثقافيا أو عمليا أو معيشيا أثرا كبيرا في معدل نموه البدني [163]ص69 ، فالأطفال الذين يلقون الرعاية والعناية الصحية الكاملة في هذه المرحلة يكونوا أقل عرضة للأمراض والمتاعب والمشاكل الصحية، فطفل الروضة يستجيب إيجابيا إلى التوجيه، إذا توافرت له الحرية، وحتى يتعلم استخدام جسمه بشكل فعال، يجب أن توفر له فرصة يمارس فيها مهاراته الحركية وهواياته اليدوية ليعمل بطريقته الخاصة.

والروضة هي المكان المناسب، لأنها تؤدي دورا هاما في تهيئة الجو للنمو الجسمي السليم للطفل عن طريق توفير الغذاء الضروري والفحص الطبي المستمر، وإتاحة الحركة والنشاط واللعب داخل الساحات والملاعب بحرية وانطلاق.

وفيما يلي يمكن ذكر بعض الخصائص الجسمية والحركية:

- مهاراته الحركية الكبيرة أكثر نموا من مهاراته الحركية الدقيقة.
- يتزايد نموه في التآزر بين العين واليد.
- لديه معدة صغيرة، بينما من الناحية الجسمانية له نشاط كبير، وعلى هذا، فهو بحاجة للأكل على فترات منتظمة.
- للطفل قابلية للجري والوثب والقفز.
- الأعين ليست نائمة بالكامل وليست جاهزة للتمييز الدقيق.
- حاسة اللمس تعتبر هامة، فهو الآن مستعد لتطويرها.
- يهتم بالتلوين والقص واللصق والرسم والبناء والتركيب.
- القدرة على كتابة الاسم الأول.

هناك من يفضل أن يتحدث في إطار النمو الحركي عن أهمية الحواس وأهم الطرق التي يمكن أن تساعد الطفل على تنميتها، حيث أن الإدراك الحسي وظيفة هامة في الحياة، وفيه يدرك الكائن الحي ما يؤذيه وما يغيره، ويتم إدراكنا للعالم الخارجي بالحواس الظاهرة وهي: السمع والبصر والشم والذوق واللمس، كما يتم عن طريق الإحساس الداخلي إدراكنا بما يحدث في أبداننا كالجوع والعطش مما يجعلنا

نقوم بالسلوك الملائم سواء لظروف العالم الخارجي أو لسد النقص في أنسجة البدن وإعادته إلى حالته من الاتزان العضوي والكيميائي [3]]ص15

لقد اهتم القرآن الكريم بذكر السمع والبصر كأداتين من أدوات الإحساس وذلك لأهميتها القصوى في عملية الإدراك الحسي، ويأتي ذكر السمع في القرآن قبل البصر في كثير من الآيات وذلك فيما يبدو لعدة اعتبارات..."**والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون" [**164]

يبدو أن السمع أهم من البصر في عملية الإدراك الحسي والتعلم وتحصيل العلوم فمن الممكن للإنسان إذا فَقَدَ بصره أن يتعلم اللغة ويحصل العلوم ولكنه إذا فقد سمعه تعذر عليه تعلم اللغة وهي من أهم أدوات التفكير وتحصيل العلوم، وحاسة السمع تعمل عقب الولادة مباشرة، بينما يحتاج المولود إلى فترة من الزمن لكي يستطيع أن يرى الأشياء بوضوح وحاسة السمع تؤدي وظيفتها باستمرار دون توقف بينما حاسة البصر قد تتوقف عند أداء وظيفتها إذا أغمض الإنسان عينه ، وحاسة البصر لا ترى إلاّ في الضوء.

لقد اتفق المفكرون في الحضارات المختلفة على مبدأ مفاده أن الحواس هي جواب العقل وهي التي تجلب للإنسان المعرفة، لذلك اهتموا بإبراز أهميتها في حصول الإنسان على المعرفة، واستمر التفكير في الكيفية التي يمكن استغلال الحواس بواسطتها لتكون في خدمة التربية، وتربية الصغار على وجه الخصوص، إذ يجب أن يشجع الأطفال على استعمال حواسهم من سمع وبصر وشم وذوق ولمس وتدريبها منذ الطفولة.

ففي مصر الفرعونية –مثلا- كان الأطفال يُعطوْن اللُعَب التي تنمي وتدرب حواسهم، فكانت لبعض اللعب "شخاليل" معدنية إذا حركت اللعبة أحدثت أصواتاً جذابة تلفت انتباه الصغار.

في هذا المضمار، آمن بعض المفكرين والفلاسفة أن عملية التربية هي تلك التي تساعد الإنسان على إخراج المعرفة الكامنة في نفسه، وكان الفيلسوف اليوناني "أفلاطون" من أنصار هذا المذهب..إلا أن معظم المفكرين ابتداء من "أرسطو"، قالوا بأن الإنسان يولد وعقله خال من كل معرفة وأن حواس الإنسان هي النوافذ التي تدخل منها المعارف إلى العقل.

أما في عهد الرومان، كانت تصنع لعبا من العظم على هيئة حروف الهجاء وتعطى للأطفال ليتحسسوها بأصابعهم وينطقون الحرف مع أمهاتهم.

لم يفت المفكرين في الإسلام هذا الأمر، فها هو "ابن سينا" يكتب عن الحواس وعملها ودورها الرئيسي في الإدراك الحسي للحصول على المعرفة، وتعتبر آراؤه من أنضج الآراء، وتعد نظرياته في شرح عملية الإحساس وبيان عناصره المختلفة وتشريح الدماغ والأعصاب الحسية عملا رائدا في هذا

.

المجال، إذ أنه أظهر علم النفس القديم في أوضح صورة وأكملها، وأثر تأثيرا كبيرا في أفكار الفلاسفة طوال القرون الوسطى [3]ص17 .

النمو الانفعالي:

يبدو الانفعال في الشعور بالغضب أو الخوف أو الحب أو الغيرة، ومن مظاهره الخارجية، الأرق والبكاء، ومن مظاهره الداخلية: اضطرابات الجهاز الهضمي، واستجابات صوتية كالصراخ واستجابات لفظية كالسب والشتم، وذلك مما يلاحظ على أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بوضوح [33]ص84 .

تزداد انفعالات أطفال الروضة في تمايزها كلما زادت اتصالاتهم مع الوالدين والأقران والمربية، مما يفسح المجال لظهور انفعالات الحب والغيرة والتنافس والعدوان والخوف والغضب، وتتركز هذه الانفعالات في الغالب حول الذات والوالدين خاصة الأم.

إن حياة الطفل الانفعالية تتميز بالتنوع والتقلب الفجائي، من الإغراق في الضحك إلى البكاء الحاد، ومن الحنو إلى العدوان، وليس بوسع الطفل بمفرده أن ينظم دوافعه ويضبطها أو يكسبها اتزانا وثباتا ، وهنا تضاف أهمية الروضة إلى دور الأسرة ، فالتربية الانفعالية في رياض الأطفال تهدف بشكل أساسي إلى مساعدة الطفل على تحقيق الاتزان الانفعالي وتدريبه على ضبط انفعالاته وتوجيهها والتعبير عنها بطريقة سوية.

ويتلخص دور الروضة في التربية الانفعالية كالآتي:

- البرامج المتنوعة والأنشطة: كالرسم والأشغال والرحلات، والرياضة والألعاب وغيرها سوف تفسح المجال للأطفال كي يعبروا عن أنفسهم بحرية.
- ضبط سلوك الغيرة لدى الأطفال عن طريق المساواة في المعاملة والحقوق والواجبات، وعدم التفريق بينهم على أساس الجنس أو البيئة الاجتماعية أو الذكاء.
- تدريب الطفل على جعل سلوكه مقبولا اجتماعيا، وذلك من خلال استدخال المعايير الاجتماعية والتعود على النظام واستيعاب المواقف الانفعالية، وتعليم الطفل كيفية الحصول على حاجاته وإشباعها دون اللجوء إلى الغضب أو الصراخ أو البكاء.
- تمنح الروضة فرصة الاتصال بين الطفل وبين لأطفال الآخرين من سنه، وبالتالي تستطيع إلى حد ما أن تجنبه الظروف التي تؤدي إلى سوء تكيفه، ومن جهة أخرى تخليصه من التمركز حول الذات والاندماج في الجماعة.

●تنظيم الرحلات والزيارات الميدانية والخروج إلى الطبيعة وتحويل القلق إلى متعة والخوف إلى سرور يؤمّن الحاجة إلى الأمن والأمان والطمأنينة [83]ص35.

وفيما يلي ذكر بعض الخصائص المتعلقة بالنمو الانفعالي لطفل الروضة:

! الرغبة في الشعور بالانجاز.

.

- الرغبة النامية للتقبل.
- يحب أن يكون الأول.
- يبدأ في تنمية الابتكار.
- ينمي مفهوم الذات ومهاراتها.
- يبدي استعدادا لحل مشاكله بنفسه.
- يطلب فرصا لكي يقوم بواجبات لنفسه.
- تبدو له المواقف الجديدة صعبة [156] ص16.

النمو الاجتماعي:

يقصد بالنمو الاجتماعي اكتساب الطفل للسلوك الاجتماعي من عادات وتقاليد وقيم ومعايير، مما يساعده على التفاعل والحياة بانسجام بين أفراد مجتمعه، وعليه فإن النمو الاجتماعي يبدأ مبكرا ويستمر مدى الحياة ، وهو يعتبر نتاج التنشئة الاجتماعية [165] ص202 .

قد يعرف عن الطفل ميله إلى التمركز حول ذاته وإلى العدوان حتى في ظروف الاحتكاك الاجتماعي، وهنا يبرز دور التربية في توجيه السلوك وتشكيله، ولكن إلى جانب ذلك تعويد الطفل على معايير السلوك التي يتطلبها المجتمع.

فالحياة الاجتماعية ضرورية للطفل، ولها أهمية وفوائد كثيرة، فالمشاركة والمساهمة في الحياة الاجتماعية وإقامة علاقات صداقة بين الأطفال يعد أمرا ضروريا للطفل، ليس فقط لسد احتياجاته المادية، بل بهدف إيجاد العادات الملائمة وروح التعاون [166] ص389 .

إن الأطفال في الروضة، بحاجة إلى أن يحققوا نموا اجتماعيا سليما، وأن يشعروا بالرضا عن أنفسهم أكثر مما هم بحاجة للتعليم الأكاديمي من قراءة وكتابة وحساب .

ورياض الأطفال بما توفره من إمكانات تؤدي دورا بارزا وفعالا في إكساب الطفل الخبرات الاجتماعية اللازمة من أجل إعداده ليصبح كائنا اجتماعيا متزودا بالعدة اللازمة للانخراط في الحياة الاجتماعية الحالية والمستقبلية بنجاح، وبذلك يتحقق القول أنّ الروضة هي مكان للعب والتعلم والحياة الاجتماعية.

فالطفل يأتي إلى الروضة وهو ذو تكوين شخصي له مقوماته الخاصة من معايير واتجاهات وقيم، وتأتي الرياض لتوسع الدائرة الاجتماعية للطفل، حيث يلتقي بجماعة الأقران، فيتعلم المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم ، ويتعلم أدوارا اجتماعية جديدة كبعض الحقوق والواجبات ، وضبط الانفعالات ، كما تنمو شخصيته مع جميع جوانبها ، إذ أن أهم مسؤوليات الروضة في عملية التنشئة الاجتماعية تقديم الرعاية الكاملة لكل طفل، ومساعدته على حل مشكلاته، كما توفر لكل طفل ما يرضيه

.

ويعجبه من ألوان النشاط، فإن أعرض عن مادة بعينها، أمكنه استعمال أخرى، وهكذا تقوم بإشباع حاجات الطفل ونشاطه [167]ص41 .

وهكذا يتم الانتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى طفل أكثر استقلالية وتوافقا واعتمادا على نفسه أو تعليمه كيف يحقق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية .

كما تكتسب رياض الأطفال أهمية خاصة، إذ توفر لهم أول فرصة يختلطون فيها بغيرهم من الأطفال في مثل سنهم خارج بيوتهم، وبعيدا عن مراقبة الأهل... ويبدأ الاختلاط في مجموعات صغيرة ثم يتزايد أعداد أفرادها تدريجيا حتى يعتاد الطفل التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد وذلك في الفترة من (5- 7 سنوات) من عمره، حيث يصل الطفل في هذه المرحلة إلى ذروة قدرته على مشاركة الآخرين والتعاون معهم في الألعاب والأعمال الجماعية .

ولرياض الأطفال أهمية كبيرة في إكمال دور الأسرة في توسيع دائرة الحياة والعلاقات الاجتماعية للطفل والإسهام في تكوين القيم والاتجاهات والمواقف الإيجابية نحو العمل والعمال، إن تكوين هذا الاتجاه في مرحلة ما قبل المدرسة ضروري وأساسي لتعويد الطفل تلقي الأوامر والتعليمات وتنفيذها عندما يلتحق بالمدرسة وهذا السلوك الغرضي عامل هام ومؤثر في إتمام عملية التهيؤ ليتلقى تعليما تقدمه له المدرسة الابتدائية فيما بعد.

على هذا الأساس، يتفق معظم المشتغلين بالبحث التربوي على أهمية الرياض في مساعدة الطفل على التكيف الاجتماعي [168]ص 79-83 ، فالطفل الملتحق بالروضة أقدر من غيره من الأطفال على الاختلاط بالغير وإقامة علاقات معهم، وهو أكثر شعورا بالأمن وأقدر على العمل الجماعي وأكثر إقبالا على مصاحبة الآخرين، فالروضة تغرس في الطفل عادات اجتماعية، مقبولة ثقافيا، وتوفر له فرص التعامل مع أقرانه حين تضعه في مواقف تستدعي منه سلوكا معينا وتصرفا مناسبا إزاء زملائه وإزاء حالات أخرى مماثلة، كما تعمل على تثبيت عادات مرغوب فيها من حيث التعامل واحترام حقوق الغير، وغير ذلك من العادات عن طريق الممارسة العملية، وليس عن طريق التلقين أو القراءة في الكتب .

وفيما يلي يمكن ذكر بعض الخصائص النمائية لطفل المرحلة المحددة في الجانب الاجتماعي :

- يسعى إلى اللعب التعاوني .
- يمكن أن يختار أصدقاءه بنفسه .
- اجتماعي ويسعى لمصاحبة الآخرين من الأطفال .
- حياته انفعالية قوية مع البيت ومع الأسرة .
- يتعلم من خلال الملاحظة وتقليد الآخرين.

.

- ! يبدأ في التعبير عن أفكاره للكبار.
- ! يسأل الكبار المساعدة عندما يحتاج لذلك.
- ! يحب أن ينقل الرسائل الشفهية للكبار.

و يمكن القول ، أن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى بناء العلاقات الاجتماعية و حب الانتماء إلى جماعة من أجل إثبات ذاته أو من خلال التقليد لسلوك غيره ، و هنا يتجلى دور الكبار في تعزيز استقلال الطفل وتنمية الثقة لديه و السماح له باكتشاف قدراته [169]ص40 .

متطلبات النمو وتطبيقاتها التربوية:

كل جماعة اجتماعية تتوقع من أعضائها اكتساب أنماط سلوكية خاصة، ومهارات معينة في بعض مراحل النمو، وذلك لأهميتها في تكيفهم الشخصي والاجتماعي، غير أنه قد لا يحدث ذلك الاكتساب لهذه المطالب، مما قد يؤخر مستوى نمو الفرد وإعاقة تكييفه الإيجابي مع المحيط الذي يعيش فيه، ومن هنا جاء الاهتمام بمطالب النمو باعتبارها تساعد الفرد على معرفة ما يتوقعه المجتمع منه في عمر معين .

إن مطالب النمو، تأتي على العموم حصيلة ثلاثة عوامل هي: النمو الجسمي البيولوجي، والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي الثقافي، لذلك سيوزع البحث كلا من المتطلبات الخاصة بالنمو[170]وكذا التطبيقات التربوية على الجوانب الأساسية لنمو الطفل (2-6) سنوات، كما سيوضح الجدول الآتي :[171]

	متطلبات النمو	التطبيقات التربوية
الجانب المعرفي	! تكوين مفاهيم بسيطة عن الأشياء والناس في الواقع البيئي والاجتماعي، حيث يكتشف الصغار نوعا من التنظيم في البيئة عن طريق الأسماء والخصائص، وتعلم التميز بين الخطأ والصواب والحسن والسيئ، ويبدأ الأطفال في استيعاب القيم إضافة إلى تعلم الحديث وتدقيق الكلام واستخدام	! تنمية المفاهيم المجردة بصورة تدريجية، كما هو الحال في الحساب مثلا: ! عدد الحجرات في بيت أسرة الطفل. ! عدد الإخوة. ! عدد الأشجار. ! الاهتمام بالقصص التربوية. ! استثارة دافع الاستطلاع عند الطفل:

.

	اللغة في الاتصال.	! جمع الأزهار. ! جمع الأحجار. ! عدم التطويل في الدروس والأنشطة التي تحتاج إلى الانتباه. ! التخطيط للرحلات والاحتفالات. ! الاهتمام بالألعاب الشعبية. ! التخطيط للألعاب الشعبية. ! التخطيط للألعاب وفنون التسلية. ! الإكثار من الأغاني والأناشيد المبسطة. ! توفير الأشكال والألوان والأحجام والأوزان المختلفة. ! تهذيب أسئلة الطفل وإجابته. ! تدريب الأطفال على حل المشكلات. ! التركيز على المثيرات الحسية: مثلا إذا أردنا أن نعلم الطفل "قانون السقوط" والتمييز بين الأشياء الصلبة والهشة، تقوم المربية بترك قلم الطباشير يسقط من يدها على الأرض ليتحطم، ثم ترمي عمودا من حديد على الأرض، وتلفت انتباه الطفل إلى الحالتين. ! الاهتمام بالميول الفردية للأطفال، وكذلك المشتركة. ! مراعاة اختلاف بيئات الأطفال.
الجانب الحسي الحركي	! تعلم بعض المهارات كالمشي والجري. ! استخدام الطفل لعضلاته الصغيرة في قضاء حاجاته اليومية البسيطة.	! توفير الغذاء الضروري والكامل والمتزن. ! تدريب الأطفال على النظافة. ! إتاحة الحركة والنشاط داخل الساحات وكذلك الملاعب.

.

الجانب الانفعالي	! تعلم الارتباط العاطفي وخصوصا حاجته لتبادل الحب بينه وبين أفراد أسرته والمحيطين به، داخل الروضة.	! إفساح المجال للأطفال لكي يعبروا عن أنفسهم بحرية: الرسم – الأشغال – الرحلات – الأنشطة – الرياضية. ! عدم التمييز بين الأطفال على أساس الجنس أو الذكاء. ! تشجيع الطفل على تقدير الذات والاستقلالية. ! تعويد الطفل على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس. ! اجتناب التذبذب في استخدام الثواب والعقاب عند تأديب الطفل.
الجانب الاجتماعي	! تعلم الطفل طريقة العيش بنفسه ومع غيره. ! المحافظة على حياته بتجنبه بعض الأخطار من الناس أو الأشياء. ! يصبح بالتدريج متوافقا اجتماعيا. ! يكسب العادات ممن حوله.	! الاهتمام بالاتصال المستمر بين البيت والروضة. ! الاهتمام باللعب بأنواعه والتخطيط له. ! الاعتماد على القدوة الحسنة وربطها بالممارسة. ! تعويد الطفل على ممارسة النظام. ! تحويل العناد بين الأطفال إلى المنافسة والتعاون والصداقات. ! التأديب الإيجابي أمام جماعة الأطفال. ! توفير الجو الاجتماعي المليء بالرعاية والتقبل والحب والأمن الاجتماعي والاقتصادي. ! تقوية الحاجة إلى الانتماء والمشاركة من خلال جمع الزهور مثلا، أو إعادة الألعاب لأماكنها أو تنظيف الساحة، ومن الوسائل المساعدة على إشباع الحاجة إلى الانتماء استخدام لباس أو

.

		إشارة خاصة بالروضة وكذلك الإنشاد الجماعي حول الروضة التي ينتمي إلى الطفل.

الشكل رقم 4 : متطلبات النمو وتطبيقاتها التربوية

3 - 3 - 4 - المربية في الروضة :

تعد المربية واحدة من أهم عناصر العملية التربوية داخل الروضة وخارجها حتى وإن وضعت إدارة الروضة أقوى البرامج والمناهج، فهذا يبقى متوقف على شخصية المربية ومؤهلاتها، وذلك بالنظر للدور الكبير والهام المنوط بها في إكساب الأطفال المعارف والخبرات والسلوكات، سواء من خلال أساليب التعامل معهم أو من خلال الأنشطة والتدريبات التي تُعدّها وتُنفذّها مع الأطفال بل وتُقيّمها كذلك.

إن المهمة الأساسية للمربية "تكمن في توفير البيئة التربوية الاجتماعية داخل الروضة، والتي تتيح للطفل فرص الإصلاح والبعث والاستكشاف والتعلم بما يسهم في تنمية قدراته ومواهبه وتطويرها، ويمكنه من التعبير عن ذاته في إطار من الحرية المنظمة (الفردية والجماعية) وفي أجواء مريحة يسودها الأمن والاطمئنان، وبعيدا عن الكبت والقلق والخوف [16]ص191 .

كل هذا، يحتاج من المربية في الروضة أن تكون على دراية بعلم نفس الطفل، ومراحل نموه وخصائص كل مرحلة : معرفيا وانفعاليا واجتماعيا لتتمكن من تفسير كل سلوك يقوم به الطفل، والتعامل معه بأسلوب مناسب وكذلك إيجابي من جهة أخرى، وأيضا القدرة على تحديد متطلبات النمو والتطبيقات التربوية الملائمة له، وبالتالي التعاون مع الأسرة من أجل تفعيل هذا الأسلوب لإنجاح دورها التربوي وتكامله مع الدور الأسري.

على هذا الأساس، لابد أن تتوفر فيها مجموعة من الخصائص والمؤهلات التي تمكنها من التفاعل مع الأطفال والتواصل مع البيئة المحيطة بهم .

4 - 1 - مؤهلات مربية الروضة :

بالنسبة للمربية، فالعمل في روضة الأطفال، ليس عملا بالمعنى التعليمي كما هو الحال في المراحل المدرسية اللاحقة، وإن كانت له جوانب تعليمية ، بل هو عمل تربوي شامل يهمّه بالدرجة الأولى تحقيق النمو بالشكل المتزن وفق خصائص الطفل الصغير، الذي هو في طوره الأول من التشكيل الشخصي بغية بناء شخص المستقبل.

.

من هذا المنطلق، يقتضي من مربية الروضة أن تتمتع بجملة من الأساسيات:

- الإحاطة بالحقائق الأساسية التي تتعلق بالطفولة.
- امتلاك الخبرات والمهارات التي تمكنها من تحويل المجرد إلى محسوس أي القدرة على تحويل المفاهيم إلى سلوكات عملية وتطبيقات.
- معرفة مبادئ الاتصال والتواصل مع الأطفال.
- القدرة على تمثيل دور الأم كلما اقتضى الأمر.
- التمكن من فهم المناهج والبرامج وإسقاطها على التطبيقات والأنشطة.

تصنيف المؤهلات

المؤهلات الجسدية :

- التمتع بالصحة الجسدية.
- الاهتمام بالمظهر العام واللياقة والأناقة والترتيب.
- سلامة النطق والكلام.

المؤهلات المعرفية :

- معرفة خصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة.
- القدرة على تحديد متطلبات النمو.
- معرفة الفروق الفردية بين الأطفال.
- القدرة على تحديد حاجات الطفل والأساليب المناسبة لإشباعها.
- الاطلاع على الأسس النفسية والاجتماعية التي تبنى عليها مناهج الرياض.

المؤهلات الانفعالية :

- الثقة بالنفس.
- تقدير الذات.
- حب الأطفال.
- التحلي بالصبر وضبط النفس.
- القدرة على الجمع بين الحزم والمرونة في التعامل مع الأطفال.

مؤهلات الأداء:

- القدرة على التخطيط التربوي.
- التمكن من تنفيذ المنهاج.
- القدرة على التقويم الذاتي والموضوعي.

.

المؤهلات المنـهجية:

- ! وضوح الرؤية والرسالة (الهدف).
- ! دقة الملاحظة.
- ! مستوى معين من الوعي والذكاء.
- ! التحكم في مهارة التفكير الإبداعي.
- ! القدرة على إدراك المفاهيم الأساسية في العلوم والرياضيات واللغة والتاريخ.
- ! الوعي بضرورة البحث والمتابعة والتدريب المستمر.

وباعتبار أن الكفاءات والمهارات هي كلٌّ مركّب يضم مجموعة منظمة من المعارف و الأداء وأنواع التفكير و الاستراتيجيات ، فإنّ تحقيقها يتم بتدرج يجعل من الصعب تقييمها مباشرة ، لهذه الأسباب فإنّ التقويم المحبذ و المستهدف في التربية التحضيرية هو التقويم التكويني الذي تعود فائدته على الطفل نفسه و على المربية و ذلك بتشخيص الصعوبة و علاجها و متابعة تقدّم التعلمات و مراجعة الممارسات التربوية [172] ص15 .

3 - 3 - 4 - 2 - علاقات مربية الروضة

أولا : علاقة مربية الروضة مع الأطفال :

بما أن بيئة الروضة يجب أن تكون امتدادا لبيئة الأسرة، وتمهيدا لبيئة المدرسة، فمربية الروضة هي الأم وهي المعلمة في الوقت نفسه، أو هكذا يجب أن تكون.

إن مهمة المربية ثقيلة لكنها غير مستحيلة، فهي تتعامل مع الطفل بأسلوب يركب بين المهمتين، ويجعل الروضة بيئة مقربة ومحببة إلى الطفل، وبهذا فهو سوف يجد في الروضة ما يشبع حاجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية [16] ص198، ويمكن تلخيص دور المربية في علاقتها مع الطفل في الآتي :

- المربية قدوة بالنسبة للطفل، ونموذج للسلوك، ولذلك يجب أن تكون:
- ! هادئة
- ! مرحة
- ! مرنة
- ! حسنة التصرف.
- ! ضابطة لعملية التربية.
- ! واعية بالتفاعل التربوي مع الطفل.

.

- المربية منفذة للبرنامج.
- المربية مدربة للسلوك الإيجابي فهي تدعمه وتعززه وتُثبّته وتكافئ عليه.

إن نضج المربية يُعدّ عاملا هاما في تواصلها مع الأطفال وتأمين متطلباتهم، وهذا يفرض عليها أن تقيم علاقات معينة مع الطفل، وفق الآتي:

! إشاعة جو من الشعور بالأمن والاطمئنان في نفس الطفل.

! توجيه الطفل ومراقبته بطريقة غير مباشرة.

! تخصيص بطاقة أو سجل لكل طفل.

! مساعدة الطفل في قضاء حاجاته الضرورية الخاصة.

! السماح للطفل بأن يختار النشاط الذي يميل إليه.

! الوعي بتحديات الطفل الذي يمكن أن تواجهه داخل الروضة.

ثمّ إن القسم هو متكون من مجموعة أطفال مختلفين عن بعضهم البعض ، ولكل منهم حاجياته النفسية ، شخصيته ، ماضيه و إيقاع حياة ، فسلوك المربية و إن كان يأخذ الطابع الشمولي ، إلاّ أنّ عليه أن يراعي خصوصية كلّ طفل بما يوفر لهذا الأخير من الأمان و الثقة [173] ص12 .

ثانيا: علاقة مربية الروضة مع الزميلات :

باعتبار المربية هي المتعامل المباشر مع الأطفال، فهي عنصر أساسي في عمل الروضة وتفعيله، ولكن هذا لا يعني أنها تستطيع أن تقوم بهذه المهمة وبالشكل المطلوب، بمعزل عن العلاقة مع المربيات الأخريات سواء كمشرفات أو كمعلمات، وسواء في الروضة ذاتها أو في الروضة الأخرى، هذا يتطلب من المربية أن تبني علاقات طيبة مع زميلاتها، تستند إلى الاحترام المتبادل والعمل المشترك خدمة لتربية الأطفال وأهداف الروضة.

فالتعاون بين المربيات في الروضة، أمر ضروري وواجب من أجل تسهيل عمل كل واحدة منهن وتحقيق التفاعل والتكامل في الخبرات التربوية والمهنية، ولاسيما أن ثمة فروق فردية بين المربيات، سواء من ناحية الرأسمال الثقافي أو من ناحية الإعداد والتأهيل.

وتتمثل علاقة المعلمة بزميلاتها في الروضة، في الآتي:

! التنسيق المهني في المحافظة على النظام والانضباط.

! التعاون في التطوير الذاتي.

! العمل كفريق في تنفيذ المنهاج التربوي.

! المشاركة في اللقاءات والاجتماعات والمناقشات التربوية.

! التواصل المستمر مع المستجدات المتعلقة بالمجال التربوي.

.

ثالثا: علاقة مربية الروضة مع أهل الطفل :

مادام أن الروضة حلقة اتصال بين البيت والمدرسة، وأن المربية في الروضة هي أم ومعلمة، فإن بناء علاقة وثيقة مع أولياء الطفل واللقاء بهم والتعاون معهم، من العوامل الضرورية لترقية الأداء التربوي، سواء بالنسبة للمربية أو الأولياء أو حتى الطفل في حد ذاته، بحثاً عن الأساليب السليمة في التعامل من أجل تحقيق التوازن في العملية التربوية.

إن التعاون بين مربية الأطفال والأسرة من الأمور الممكنة، بحيث يستطيع أن يكون في أبسط أشكاله، وذلك من خلال عقد لقاءات دورية مع الوالدين "إما في اجتماع عام تنظمه إدارة الروضة أو في اجتماع خاص تنظمه المربية ذاتها" [16]ص204 .

كما يمكن تحديد جدول أعمال مسبق لمناقشته ودراسة أحوال الأطفال وتدارس التطور التعليمي لديهم والنمو الجسمي والنفسي والاجتماعي، أو إثارة أحاديث عن تصرفات الطفل في كل من البيت مع الوالدين والإخوة ثم في الروضة مع المربية أو مع بقية زملاءه، وتحديد المشكلات السلوكية إن وجدت ووضع خطة للتعاون بين الأطراف المشكلة للمحيط التربوي للطفل ومن جهة أخرى تعزيز السلوك الإيجابي وتدعيمه.

على هذا الأساس، فإن اللقاء بين المربية والوالدين سيمنحها فرصة التعرف على الفروق الفردية بين الأطفال، بحكم تعدد واختلاف البيئات الأسرية التي قدموا منها، وهنا تبدو قدرة المربية على التعامل مع الجميع، ولكي تتمكن من هذه القدرة لابد من مراعاة مجموعة من الأمور:

- احترام المربية لقيم أسرة الطفل.
- احترام المربية خصوصيات الأسر.
- الاتصال المستمر والمتبادل بين المربية وأهل الطفل.
- التعاون في تحديد مشكلات الطفل ودراستها والبحث المتبادل في حلّها بالأساليب المناسبة.
- إشراك الأولياء في تطبيق بعض الأجزاء في المنهاج وفي بعض النشاطات.
- تقبل المربية لملاحظات الأولياء حول الروضة وعملها.
- تبني المربية لآراء الأولياء والحلول المقدّمة من طرفهم سعيا منها لتحقيق الانسجام والتوافق.
- استغلال المناسبات والأعياد والحفلات وتوظيفها في تحقيق التعاون، وبذلك تكون الروضة جزءا أساسيا في الكيان الاجتماعي.

3 - 4 - المحيط التربوي للروضة :

بما أن الروضة أنشئت لتكون مؤسسة اجتماعية تربوية [16]ص59 فهي جزء من النسق العام للمجتمع، ولاسيما المجال التربوي منه، وفي الحقيقة نجد هذا التنسيق بين روضة الأطفال والمؤسسات الاجتماعية الموجودة في محيطها، كلٌّ بحسب طبيعتها والإمكانات التي يمكن الاستفادة منها، بما يعزز أهمية الروضة ويدعم دورها في تقديم النشاطات التربوية والاجتماعية، وطبعا يكون المستفيد الأول هنا، هم الأطفال.

إذا كانت الضرورة تقتضي أن تتعاون الروضة مع هذه المؤسسات الاجتماعية، فإن هذا التعاون والتنسيق يكتسبان أهمية أكبر بين الروضة والمؤسسات المعنية بالفعل التربوي بصورة عامة، وبتربية الأطفال بصورة خاصة، ولاسيما: الأسرة والمدرسة.

3 - 4 - 1 - روضة الأطفال وعلاقتها بالأسرة :

الأسرة هي المحيط الاجتماعي التربوي الأول، الذي يولد فيه الطفل ويكتسب الكثير من الخبرات الاجتماعية والقيم التربوية، والتي تحدد مظاهر سلوكاته وعلاقاته مع الآخرين، والأسرة هي الجانب المعني لإرسال الطفل إلى الروضة أو عدم إرساله، وذلك متوقف على مدى قناعة الأسرة نفسها بالدور التربوي للروضة أو الدور الاجتماعي لها، لكن يجب أن نعلم أنه عندما يدخل الطفل إلى روضة الأطفال، تصبح الأسرة والروضة معنيتين، كلٌّ حسب موقعه وتمثله لدوره في العناية بالطفل ورعايته، وتأمين متطلبات نموه وحاجاته وتربيته، وهذا يحتم أن تقوم فيما بينهما علاقة وثيقة تستند إلى تفهم كل منهما إلى دور المؤسسة الأخرى، وإيجاد صيغة من التنسيق والتعاون المثمر من أجل إنجاح عمل الروضة من جهة، وضمان بيئة سليمة لنمو الطفل وتطور إمكاناته النفسية والمعرفية والاجتماعية [16]ص59

لا يمكن أن تكون الأسرة أو الروضة عالما مغلقا على نفسه، مستقلا كلٌّ عن الآخر، ذلك أن الواجب التربوي اتجاه الطفل هو شغلهما الشاغل حتى ولو اختلفت الأساليب التربوية في كليهما، بل لعله يكون من الأوفق أن يختلفا في هذا الشأن...وذلك من أجل القيام بالدور التكاملي وعليه فإن انعدام الاتصال الدائم والمستمر بين الأسرة والروضة يؤدي إلى سوء توجيه الطفل [174]ص157 ، و هذا ما نسعى للتأكد منه ميدانياً .

وفي الحقيقة ، إن الأسرة التي لا تبالي بما يفعله الطفل في الروضة، تقوده إلى الشعور بعدم جدوى النشاط داخل الروضة أو بقلة فاعليته والعكس صحيح، فإن الروضة التي تتجاهل الوسط الأسري الذي يعيش فيه الطفل قد تجعله يتصور أن بإمكانه العيش بعيدا عن البيت وهذا شكل من أشكال سوء التوجيه، وذلك كله لأن الطفل مطبوع بفطرته على استيعاب الواقع المحيط به، فهو يميل إلى أن يتعامل مع الناس وفق ما تعوّد أن يتعامل مع مَنْ أَلِفَ التعامل معهم.

.

إنه من المعروف، أن الطفل عندما يدخل روضة الأطفال يكون قد استقل عن أسرته وعن أمه خاصة، غير أنه – تربويا- يسمح لأحد الوالدين أن يدخل مع الطفل إلى الروضة في الأيام الأولى، ويبقى معه لوقت معين، ريثما يألف الطفل المحيط التربوي الجديد بالنسبة إليه ويتكيف مع من لم يرهم من قبل: الأطفال والمربيات مثلا، على أن لا تطول مصاحبة الوالدين للأطفال، لكي يفسحوا لهم المجال للاعتماد على الذات في هذا النوع الجديد من التفاعل، وأعتقد أن هذا كله يتوقف على طبيعة كل طفل، وكذلك التربية التي تلقاها في البيت قبل الانضمام إلى الروضة.

في هذا الشأن، هناك من يرى أن مساهمة روضة الأطفال في فك الرباطات العاطفية بين الأم والطفل من أجل علاقة متزنة بينهما، هو حلّ في حد ذاته لبعض المشكلات النفسية والاجتماعية وحتى الاقتصادية، فالروضة حينما ترعى الأطفال رعاية آمنة ومتزنة، فهي تساهم في إعطاء فرصة للوالدين ولاسيما الأم للمشاركة في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وحتى السياسية وبالإجمال في التنمية.

يبدو أنّ العلاقة بين البيت والروضة علاقة قائمة على الاحترام المتبادل أو يجب أن تصبح كذلك، حيث يرى بعض الآباء والمربيين أن البيئة الاجتماعية في الروضة يمكن أن تكون امتدادا للبيئة الأسرية وأن المربية في الروضة يمكن أن تكون بديلة عن الأم، لكن يجب أن يعلم كلٌّ مهتم، بأن هناك شرط من أجل تحويل هذا الاعتقاد إلى هدف ممكن التحقيق، وهو الدور الفاعل والإيجابي الذي يجب أن تقوم به الأسرة، في دعم الروضة ومساعدتها في عملها، ولا ينحصر دور الوالدين هنا فقط في تنفيذ ما تطلبه الروضة منهم، كدفع بعض المستحقات أو توقيع موافقة على رحلة مثلا، بل يجب أن يتعدى دور الأسرة هذه المهمات الصغيرة لتحقيق التعاون الحقيقي والفعال بين البيت والروضة.

فالآباء بحاجة دائماً إلى اليقظة والانتباه لكل ما يدور حول أطفالهم، ومن هنا كانت الروضة ضرورية للآباء ضرورتها لأطفالهم، فهي تُزوّدهم بالخبرة والمعرفة عن آبائهم بشكل لا يقدرون عليه في بيوتهم، كما أن الفهم المشترك للفرد واحترامه يقوى إذا ما تعلم كل من الآباء والمعلمين أن قدرات الأطفال تختلف باختلاف الأفراد أنفسهم، الأمر الذي يؤدي إلى تخطيط أفضل وتوفير الاحتياجات الضرورية لكل طفل بما يتناسب وقدراته [141]ص25 ، وهنا يمكن الحديث عن مفهوم أساسي في العملية التربوية، وهو يهم كل ممارس للفعل التربوي في الأسرة والروضة والمدرسة، وهو **"التخطيط التربوي".**

إن الدور التربوي للوالدين، لا ينتهي بمجرد دخول الطفل إلى الروضة، بل سيتعزّز هذا الدور نفسه في التعاون مع الروضة وبعدها المدرسة، فالطفل بحاجة إلى الأمن والطمأنينة داخل البيت وخارجه، وينمو هذا الشعور لديه، كلما أبدت أسرته، ولاسيما والداه مشاعر المحبة والاحترام اتجاهه، وبالتالي تنمو ثقته بنفسه وبالآخرين من حوله [16]ص61 .

.

وهكذا يتجلى الدور التربوي الحقيقي للوالدين في جملة التفاعلات الإيجابية مع الروضة وخاصة مع المربية، كالاستجابات النوعية للدعوات واللقاءات، ومناقشة ما يتعلق بسير العمل فيها، ويدخل في هذه العلاقة، مشاركة الآباء في أساليب تعليم الطفل وتربيته، وتقديم خبراتهم الاجتماعية والتربوية التي يمكن أن تسهم في تحسين أداء الروضة.

قد تواجه الروضة بعض المشكلات من جانب بعض الآباء القلقين على مصلحة أطفالهم، وقد يشكون من أنّ أبناءهم لم يحققوا أي تقدم واضح و خاصة فيما يتعلق بالجانب التعليمي، وذلك لاعتقاد هؤلاء أن التعليم في الروضة يجب أن يكون شبيها بالتعليم في المدرسة الابتدائية، وهنا يتجلى دور التعاون بين الأسرة والروضة في إحداث تواصل دائم ومستمر تتم من خلاله جملة التوضيحات المتبادلة، كأن توضح الروضة المنهاج وخطة العمل فيها لتنفيذه، وذلك لأن فهم الوالدين لخطة العمل داخل الروضة ونشاطاتها، يعد من العوامل الهامة في توسيع وإثراء البرنامج وتفعيله حتى داخل الأسرة [16]ص62 .

من هنا يمكن اعتبار أن للروضة الدور المهم في إقناع الآباء والأولياء وتوعيتهم بأهمية الدور التربوي المنوط بهم وخاصة فيما يتعلق بتكميل ما يقدم للطفل من خبرات ومهارات وعادات وتعزيزه حتى يتحقق التواصل بين مكتسبات الطفل في كل من الأسرة والروضة، إضافة إلى أهمية الروضة في إقناع الأسر بأهمية الدور التربوي السليم للروضة في تحقيق التربية الشاملة والنمو المتوازن للطفل وتعويده السلوك الصحيح والعادات السليمة وتركه يستمتع بطفولته في جو من المرح والسعادة والحرية، دون إجباره على تعلم مبكر لم يهيأ له بعد: جسميا وفكريا، ويمكنه أن يحصل عليه في مرحلة قادمة دون مشكلات قد تعطل تكيفه الاجتماعي نتيجة شعوره بالإخفاق أحيانا.

لا شك أن الوالدين، هما الأقدر على إعطاء الصورة الحقيقة عن طبيعة الطفل، وتزويد الروضة بالمعلومات المطلوبة عن أوضاعه الصحية والنفسية والاجتماعية، وما يتبع ذلك من نقاط القوة والضعف عنده، وأفضل السبل للتعامل معه وقيادته، عندئذ يمكن القول أن ضرورة تعاون الروضة والأسرة، أوجدته ضرورة الارتقاء بالفعل التربوي وبالتالي الدور التربوي والاجتماعي لكل من الأسرة والروضة.

3 - 4 - 1 - 1 - دور المربية في إقامة التعاون بين الأسرة والروضة :

تنشأ العلاقة بين الأسرة والروضة بالتعارف المتبادل بينهما، إلا أنه لا بد من أن تنمو وتتطور هذه العلاقة حتى تصير تعاونا أو حدثا تربويا يشمل الطرفين، حتى ولو كان لكل منهما أسلوبه التربوي الخاص به [174]ص167 .

.

وهنا يتجلى الدور الهام المنوط للمربية في ترقية هذا التعاون من مجرد زيارة عابرة لولي الطفل للروضة إلى زيارات ولقاءات عمل وتشاور وتبادل، والحديث هنا يعني المربية المؤهلة التي فعلا تلقت تكوينا ضروريا وكافيا مكّنها من امتلاك أدوات قوية في التعامل والتواصل مع الطفل ومع أهل الطفل.

على هذا الأساس، يمكن الحديث عن واجبين أساسيين تقوم بهما المربية:

أ ـ التعرف على الطفل وعلى المحيط الأسري للطفل.

ب ـ تقريب ما أمكن صورة الروضة من الوالدين: دورا وبرنامجا ومنهاجا.

أ ـ التعرف على البيئة الأسرية للطفل: إن ما تحاول المربية أن تعرفه عن بيئة الطفل داخل البيت، فيه الفائدة التي ستعود على هذا الصغير، من ناحية المعاملة وحسن التربية، وقد تستفسر المربية عن بعض المعلومات والمعطيات المتعلقة بتلك البيئة وخاصة منها العاطفية النفسية وأيضا الاجتماعية والعلاقات بين الأدوار المختلفة داخل البيت، وفي استفساراتها تلك لا تبغي المعرفة فقط من أجل المعرفة، بل إن المربية المؤهلة مستعدة أن تعاون وتطلب العون من الوالدين وهذا من صميم عملها وواجبها التربوي أي أن المعرفة هي هدف للتعاون المشترك والمتبادل وللصالح العام.

تريد المربية مثلا، أن تعرف الجو العاطفي، النفسي الذي يعم الأسرة أو الذي يغلب الروابط بين أفرادها لأنها تعرف تماما الأثر القوي والمباشر لهذا الجو على الطفل، فإذا كانت الرابطة الأسرية لطفل ما مبنية على سلطة الأعلى على الأصغر، بمعنى أن المعلومات والآراء والقرارات تنزل من قمة الجهاز الأسري سواء الممتد منه أو النووي نزولا إلى الأبناء ولا يحدث العكس، فإن الطفل يسوده شعور بعدم أخذه في الحسبان أو الاهتمام وعليه أن يعبر عن نفسه بشكل محدود وأن يزن ما يقول، قد يبدو هذا التصرف من وجهة النظر الشكلية، تصرفا مهذبا، أما الواقع فيقول بأن هذا التصرف ما هو إلا إملاء للإحساس بعدم الثقة في النفس، إنه الطفل الخجول الذي يكرر نفسه وتصرفه قبالة شكل السلطة في صورته الجديدة ألا وهي "المربية"، ولقد أصبح مألوفا لديه أن يكون فردا شكليا كما هو في منزله، إنه كذلك الفرد غير المستقل الذي يخشى الخطأ وما ينتج عنه من عقاب، إنه الطفل السلبي [174]ص160 .

أو قد يكون الطفل عدوانيا حقودا مخنوقا بهذا الجو المتزمت "وهو سيجد متنفسا له بالانفجار في وجه هذا الكبير المتسامح الذي يلقاه في رياض الأطفال، ويكون ذلك في صورة الطفل المتسلط مع زملائه أو الثائر على معلميه حتى يفرغ شحنة الكبت الأسري التي لديه [174]ص160

.

وهناك أيضا ابن الأسرة القلقة وهناك أيضا الطفل القادم من الجو الأسري الديمقراطي وغيرها.... ولا شك أن هذه النماذج الأسرية تعد أكثر فأكثر من صغارها أو تلك التي تريد أن تبحث عن جذور أو دوافع بعض السلوك والتصرفات التي تحدث أمامها من طرف الطفل.

ب ـ تقريب صورة الروضة من الأسرة: من واجبات المربية أيضا، تعريف الوالدين بالروضة أي أن تقوم بشكل من أشكال العلاقات العامة، إنها أثناء هذا التعريف تشرح للأب والأم ماذا سيفعل طفلهما أثناء الفترة الزمنية التي يقضيها في الروضة، وهي في هذا كله تحاول أن تصوب الأفكار والتصورات التي قد تكون عن هذه المؤسسة الاجتماعية.

من الأفكار الشائعة عن الروضة، أنها مؤسسة ثانوية تساعد على رعاية الأطفال، أو هي المكان "الآمن" الذي ممكن أن نترك فيه أولادنا عندما يتعذر علينا أن نكون معهم في البيت أو هكذا يتخيل البعض، ممن لا يكون لديهم الوقت الكافي للاهتمام بالأبناء لأنهم يتركونهم يوميا للذهاب إلى الأعمال مثلا، أو أنهم يحصرون احتياجات الطفل في الجانب البيولوجي مثل النوم والأكل والنظافة.

ومن الأفكار الشائعة كذلك، هي النظرة لروضة الأطفال على أنها قسم لتعليم القراءة والكتابة، وهذا هو معنى التربية الكلي في نظر من يحملون هذه الفكرة أما اللعب فهو أمر ثانوي بالنسبة للطفل بل هو مضيعة للوقت .

قد يكمن أول نوع من أنواع التعاون بين البيت والروضة في هذا التداخل التربوي الهادف إلى تأهيل الوالدين نفسيا، وتصحيح مفهومهما التربوي تجاه الروضة، ومن الواضح أن هذا الخيار سيسبّب للمربية صعوبات وتحديات وخاصة في الأوساط الأسرية الضعيفة التأهيل التي قد تقاوم هذا الضعف بالتمرد أو الرفض أو عدم المبالاة، بل ستعتبر أن مثل هذا الأسلوب التوجيهي ما هو إلا إهانة موجهة إليها كأسرة، وهنا يتعين على المربية أن تتدرب على "المرونة" وتستعد لتقبل كل أنواع ردود الأفعال الصادرة عن الأوساط الأسرية، بل عليها أن تسارع باكتساب استلطاف الوالدين وثقتهم، كما يتعين عليها أن تبدي رعايتها واهتمامها الصادق بالطفل.

إنّ المربية التي تستطيع أن تحقق ذلك، تكون قد مكّنت نفسها من فرصة الحركة والخيار بين مختلف أساليب التداخل الممكنة.... فالمقابلة الشخصية بين المربية وأم الطفل مثلا، هي من أنجح السبل في هذا المجال، ذلك أن المعلومات التي تتجمع خلال مثل هذا اللقاء يمكن أن تستفيد منها المربية، وعندما تتوثق الروابط بينهما، تبدأ فترة إظهار المشكلات الناتجة عن اتجاهات الأم التربوية، يمكن ساعتها اللجوء إلى اللقاءات الجماعية بدلا من المقابلة الفردية [174]ص172 .

.

إنه من واجب المربية وعند إسدائها النصح للأمهات، أن يكون هذا النضج نصحا واقعيا، وأن تقدم لهن، بعد ذلك أكثر من حل و بديل للمشكلات عن أن تترك لكل أم اختيار الحل الذي تراه الأمثل لمشكلتها.

ومن بين مثيرات النقاش في مثل هذه الحلقات التواصلية وجود خبير بمشكلات الطفولة أو عرض أشرطة أو أفلام تتعرض لإحدى المواضيع المعينة.

يمكن كذلك إعداد نماذج أخرى من التداخل التربوي مع الأسرة كترتيب لقاء لكل أسرة على حده أو إقامة معارض لرسوم الأطفال تقوم المربية أو الخبير بشرح وتبيان ما يجب تبيانه من أجل الارتقاء بالطفل.

3 - 4 - 1 - 2 - التعاون المتبادل بين الأسرة والروضة :

يقصد بالتعاون بين الأسرة و الروضة ، العمل معا للوصول إلى هدف مشترك ، على الرغم من أن الخبراء والدارسين سيتحدثون عن واقع هذا التعاون من خلال الملاحظات التالية:

- انعدام التعاون تماماً بين الأسرة والروضة.
- تعاون قائم من طرف واحد.
- تعاون قائم على تصورات مشوهة مما ينجم عنه تعاون سلبي :

! كأن تكتفي الأسرة بالتفكير في عدم معارضة مطالب الروضة.

! أو تعجز الروضة - إدارة ومربية - على بناء تواصل صلب ومتين بينها وبين أهل الطفل.

لذلك، لو تم ولو لمرة واحدة، التأكيد على المعنى الحقيقي للتعاون بين المدرسة والوالدين على أساس أنهما يصبوان إلى هدف متكامل ألا وهو تربية نفس الشخص المشترك بينهما وهو الطفل، مهما اختلفت الأساليب التربوية لكل طرف على حده، فلاشك أن كليهما سيتعرف بحتمية الحوار المتبادل والتخطيط المشترك، الذي يكمل بعضه بعضا للوصول إلى عملية الإصلاح المطلوبة .

في الحقيقة، إن أشكال التعاون المطلوب لا حصر لها ولاشك أنها تتغير وفق البيئة التي توجد فيها الروضة، ويوم يحمل الطرفان الأسرة والروضة كمؤسسة اجتماعية، إدارة مشتركة بينهما عندئذ يولد ذلك النوع من التعاون المتكامل.

لقد أثبتت التجارب في العالم أن التعاون المتكامل ممكن جدا وليس مستحيل، إلى درجة أنه وجد في البيئة الفقيرة حيث تفتقر الروضة أو المدرسة إلى الأدوات، يتدخل الآباء في إصلاح وإنجاز هذه الأدوات التربوية، وقد تتعاون الأمهات لإعداد وجبات الصغار.

فمتى يصبح التعاون أسرة- روضة عملا ذاتيا تلقائيا بعيدا عن كل أشكال التطفل أو التورط ؟! ولعلّ من بين المقترحات الضرورية في هذا المجال هو إنشاء وتكوين مجلس للأولياء داخل الروضة يشارك

.

إيجابيا في إدارة بعض الأجزاء منها، واتخاذ القرارات المناسبة، ويكون هذا المجلس خاضعا لآلية التجديد والتطوير والتأهيل.

3 - 4 - 2 - علاقة الروضة بالمدرسة :

إن العامل الآخر الذي يؤكد الأهمية التربوية الكبيرة لمرحلة ما قبل المدرسة، يتمثل في العلاقة الوطيدة بين مؤسسات رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية من جميع النواحي.

فرياض الأطفال تعمل على إعداد الطفل وتهيئته عقليا وروحيا وانفعاليا واجتماعيا للانتقال من حدود الأسرة الضيق إلى المجتمع الأوسع و"المنظم"، فتقوم بدور الوسيط بين البيت والمدرسة الابتدائية، إذ أن انتقال الطفل مباشرة من البيت ببيئته المحدودة، وتربيته القائمة على التسامح والمحبة والعطف، وإعطائه قدرا من الحرية إلى المدرسة الابتدائية بنظامها وقواعدها وانضباطها، وما تفرضه من ضغوط وتوقعات في عملية التعليم والتعلم، أصبح أمرا صعبا على الطفل خاصة في هذا العصر، حيث تقدمت الثقافة وتعددت مصادر المعرفة والمعلومات وزاد حجم العلوم والمعارف الإنسانية وازدحمت المناهج بهما .

إن تهيئة الطفل لدخول المدرسة الابتدائية، وجعله مستعدا لعملية التعلم فيها، من المهام الوظيفية للروضة، من دون أن تحل محل المدرسة أو تكون بديلا عنهما، فمهمة الروضة هي بالدرجة الأولى تسهيل عملية انتقال الطفل من البيئة الأسرية إلى البيئة المدرسية، بما فيها من استقلالية ذاتية ونظام واعتماد على الذات، أي تهيئته نفسيا واجتماعيا، إضافة إلى اكتشاف ملكات الطفل ومواهبه وتنميتها من خلال النشاطات الحرة والموجهة، والتي يكتسب من ممارستها معارف وخبرات ومهارات تلبي حاجاته، فتعزز ثقته بنفسه وبقدرته على التعلم، وهذا ما يمهد له الطريق إلى المدرسة دون أية صدمات أو عقبات [16)66] ص63]

فرياض الأطفال تساعد على التأقلم في المرحلة الابتدائية وتجعل انتقال الأطفال من البيت إلى المدرسة أقل صعوبة، وإذا لم يهيأ الأطفال لدخول المدرسة الابتدائية عن طريق رياض الأطفال، فإنّ عملية الانتقال مباشرة تُعدّ في حدِّ ذاتها عقبة وتحدي [83] ص56 .

إن الاهتمام المتزايد بمعالجة مشكلة الفشل أو التسرب في المرحلة الابتدائية قد بين أن بعض الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ليسوا مستعدين عقليا ونفسيا واجتماعيا لتقبل مناهجها وطرائقها والتكيف معها، ومن هنا برزت أهمية إقرار مرحلة تربوية تسبق المدرسة الابتدائية يكون من بين مهامها إعداد الطفل وتهيئته للتعليم الابتدائي.

فطفل الروضة إذا ما قورن بالأطفال الذين هم أكبر منه سنا، يظهر أنه على درجة كبيرة لا يستهان بها، من الاستجابة والتقبل، وحب الاطلاع والاكتشاف، وهذه من الخبرات الأساسية لطبيعة طفل الروضة، وقد دلت نتائج الدراسات الكثيرة التي أجريت على أطفال الروضة، أن الطفل في السنة

.

الخامسة من العمر، لديه طاقة كبيرة من الحرية الحركية والإبداعية، تجعله مستعدا كل ما يعرض عليه من نشاطات تربوية، تعليمية، فيما إذا وفرت له بالشكل المناسب.

لقد قامت الهيئة المشرفة على الطفولة "بالسويد" في تقريرها لعام "1972" بتوضيح المسؤوليات التربوية لكل من رياض الأطفال ومدارس المرحلة الأولى على الشكل التالي: يجب أن يكون انتقال الطفل من مدرسة رياض الأطفال إلى المدرسة الابتدائية سهلا ومرنا، ولا يشكل عبئا نفسيا واجتماعيا للتأقلم مع البيئة والجو المدرسي الجديد، أما المدرسة الابتدائية فمسؤوليتها تقع في إكمال مسار رياض الأطفال، والعمل على إشباع حاجات الطفل الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية وخاصة في السنة الدراسية الأولى.

فالروضة من خلال نشاطات القراءة الشفوية للصور والقصص المصورة، وتعلم لفظ بعض الكلمات والجمل القصيرة، والمحادثة، تنمي عند الطفل الميل نحو القراءة كأداة لابد منها للتواصل بين الأفراد، وكوسيلة للتعلم والاتصال تجمع بين السمع والكلام والكتابة والتعبير الذاتي، وهذا ما يُكوّن لدى الطفل اتجاهات إيجابية نحو نجاحه في تعلم القراءة في هذه المرحلة المبكرة، وفي المراحل التي تليها، وهنا يكون دور الروضة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة عند الطفل، عاملا أساسيا في تهيئته للاستفادة من هذا التعلم عندما يلتحق بالمدرسة النظامية [16] ص64 .

إن ثمة حقائق أثبتتها بحوث كثيرة، وهي أن الأطفال في مرحلة الروضة قادرون على الاحتفاظ في ذاكرتهم، ولفترات طويلة من الوقت، معظم ما يتعلمونه من معارف وأرقام وكلمات...وهذا ما يمكنهم من استخدامها في التعلم اللاحق، سواء في المعارف النظرية أو في الخبرات التطبيقية وفي هذا المجال أشارت الأبحاث التي جرت على تحصيل الأطفال في المدرسة الابتدائية إلى أن الأطفال الذين التحقوا بالروضة قبل المدرسة، يتفوّقون أحيانا في عمليات التفكير الحسابية، والمهارات القرائية، وهذا ما يؤكد أهمية الروضة في تهيئة الأطفال للتعلم الجيد .

إلى جانب ذلك، أكدت نتائج الدراسات والأبحاث التي قام بها "جراي" وزملاؤه، أن احتمال متابعة الطفل للدراسة في المؤسسة الابتدائية بنجاح يكون أكبر إذا أُعدّ الطفل الإعداد الجيد والمناسب قبل التحاقه بالمدرسة، فالرياض بما تزوّده للطفل من مهارات وخبرات عن طريق الأنشطة والفعاليات المختلفة والمتنوعة كاللعب والرسم والغناء والرحلات وسواها، تجعل الطفل مستعدا لتقبل المعارف والمهارات التي تساعده على الانسجام مع الجو التعليمي، فتكيف الطفل مع الوسط يعد أكبر ضمان للتحصيل المدرسي .

إلاّ أنّ هناك فكرة يعتقد بها الكثيرون ولاسيما الأسر وهي تتمثل في أن دور الروضة لا يختلف كثيرا عن دور المدرسة الابتدائية، فالروضة تهدف في نظرهم إلى تزويد الأطفال بالمعارف والخبرات عن طريق تعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب، كما هي الحال في المدرسة، إلى جانب تعليمهم –

.

في بعض الأحيان- لغة أجنبية، ولكن قد يحدث كل ذلك، دون الأخذ في الحساب مستوى نضج الطفل من حيث قدراته العقلية واستعداده للتعلم.

والحديث عن نضج الطفل وخصائص نموه، يؤدي بنا إلى الحديث عن المنهاج وعن البرامج، حيث راح الخبراء والمختصون يميزون ويفرقون بين مستوى الطفل في الروضة ومستوى الطفل المتمدرس بحكم اختلاف خصائص نمو كل مرحلة، "فإذا كانت المدارس الابتدائية تهتم بالمواد الأكاديمية والمهارات المختلفة، فإن التربية قبل المدرسة تهتم بمواد من أجل تكوين خلفية معرفية تجعل الطفل مستعدا للمهارات الأكاديمية ذات المستوى الأعلى وتنمي شخصيته، وتبني اتجاهات إيجابية نحو التعلم وذلك في ضوء اعتبار القدرات الفردية للأطفال [33]ص22 .

حتى بالنسبة للاتجاهات التاريخية التأسيسية لرياض الأطفال ومع المربين الأوائل، أمثال "فروبل" الذي كان يرى أن مرحلة الطفولة في غالبيتها هي مرحلة نمو يتعرف الطفل أثناءها على نفسه وعلى قدراته وتعبر عما في ذاته، باللعب والنشاط، وأما مرحلة "الغلومة" فهي في غالبيتها مرحلة تعلم بمعنى أنها مرحلة استيعاب وتكون المدرسة هي البيئة التي يتم فيها معظم هذا الاستيعاب .

إن عملية النمو هي عملية مستمرة، وكل خبرة يمر بها الطفل تساعد على نموه وهي في الثالثة أو الرابعة وتساعده كذلك بشكل طبيعي على الإنجاز حين يصبح في الخامسة أو السادسة، فمرحلة الروضة هي جزء مكمل للمدرسة الابتدائية، والعلاقة بينهما يجب أن تكون علاقة تكامل، لذلك هناك من يجعل الروضة والمدرسة في بناء واحد، حيث تبدأ الثانية عملها من حيث تنتهي الأولى ، وهذا النوع يوفّر للمعلم الفرصة في المشاركة و في تبادل الخبرة مع معلمي المرحلة الابتدائية .

فالارتباط بين الروضة والمدرسة، وإقامة تعاون مثمر بينهما، يتطلبان إيجاد قاعدة مشتركة من العلاقات المتبادلة بين المربيات في الروضة، ومعلمات ومعلمي المدرسة، ولاسيما التعامل مع الأطفال، وتنفيذ بعض النشاطات المشتركة.

فأي تعاون وأي عمل مشترك بين الفريق التربوي للمرحلتين يساعد على إثراء المنهاج المدرسي، فالمختصون في القراءة يشيرون إلى أن الخبرات التي يتلقاها أطفال الروضة في التعبير الشفوي وفي استخدام الكتب كمصدر للتعلم وإعادة سرد القصص، كل ذلك له فائدته وأثره على الأصوات الأولى في الكلمات من خلال الألعاب والأناشيد وله أثره في معرفة الطفل للحروف وإتقانه لها بنقله خطوات إلى الأمام في دراسته الأكاديمية، غير أنه يجب أن نفهم أن هذا التعاون وهذه المشاركة لا يقصد منها أن تجعل برنامج المدرسة الابتدائية ليصبح برنامجا في الروضة، وإنما يقصد به توفير خبرات من شأنها أن تكون أساسا لفهم أمور أخرى وقاعدة لاكتساب مزيد من الخبرات .

.

بعض مجالات التعاون:

- اطلاع مربيات الروضة على منهاج المستوى الأول الابتدائي، وخاصة موضوعات اللغة والرياضيات ومحاولة تبسيطها أو البعض منها في نشاطات الروضة.
- إشراك أطفال الروضة في بعض المسابقات أو في بعض المعارض الفنية مع أطفال وتلاميذ السنة الأولى ابتدائي.
- التعاون بين الفريقين التربويين في الروضة والمدرسة في دراسة بعض المشكلات النفسية والتعليمية والبحث في الحلول المناسبة لها.

.

ملخص الفصل :

تُعدّ مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مهمة وأساسية في نمو الطفل من مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والشخصية، حيث هناك علاقة إيجابية بين نمو الطفل والمثيرات الحسية في البيئة، فكلما كانت بيئة الطفل غنية بهذه المثيرات كلما كانت فرص نمو الطفل أفضل ، وعليه فإن رياض الأطفال هي الوسط الأكثر تأثيرا في نمو الطفل من جميع جوانبه ففيه تتفتح الشخصية وتتلقى التأثيرات الحسية الفعالة التي يضل تأثيرها طوال حياته، إلى درجة أن هناك من يرى أن أسس الاستعداد لدى الطفل لممارسة حياة الجماعة والمدرسة، والانتقال إلى جو المهنة فالزواج فتكوين الأسرة تُرسى في مرحلة ما قبل المدرسة .

لذلك، تعد مرحلة رياض الأطفال من أنسب مراحل العمر الإنساني لتكوين الصفات والخصائص الشخصية المرغوبة لدى الأفراد و ذلك لما يتسم به الأطفال في هذه المرحلة من مرونة وتقبل وطواعية ومن قابلية للتغيير والتعديل أكثر من أي مرحلة نمائية أخرى ، لهذا نجد أن المربين يركزون اهتمامهم على رياض الأطفال لأنه من خلالها يصبح الطفل قادرا على التلاؤم مع المجموعة التي يعيش فيها ويتواصل معها من خلال النشاط واللعب والحركة.

وهنا يتجلى الدور الهام المنوط للمربية في إعداد الطفل وتهيئته عقليا وروحيا وانفعاليا واجتماعيا للانتقال من الأسرة إلى المدرسة و ترقية التعاون المنشود بينهما .

!!

!!

!!

.

الفصل 4
روضة الأطفال في الجزائر

تمهيد :

في هذه المرّة سيحاول الباحث أن يتعامل مع المعطيات في نسقها التّاريخي ، مسلّطاً الضّوء على أهمّ المحطّات الزمنية **لتعليم الطفل** الجزائري و التي لها علاقة مباشرة بالموضوع المقصود بالدراسة ، لذلك جاء هذا الفصل في ثلاثة مباحث ، و هي في الحقيقة ثلاثة مراحل تاريخية هامّة بالنسبة لكلّ من يدرس المحيط التربوي للطفل الجزائري و خاصّة المدرسة في جميع أطوارها ، من هذا المنطلق ، فإنّ الدراسة التي بين أيدينا كان يهمّها أن تعالج معطيات الموضوع ضمن المراحل التاريخية الرئيسية التالية :

- قبل الاحتلال الفرنسي
- أثناء الاحتلال
- بعد الاستقلال

و حاولنا أن يكون التركيز كلّه على مؤسّسات تعليم الطفل خارج نطاق الأسرة و قبل التمدرس خاصّة مع مرحلة ما بعد الاستقلال ، لتوافر المعلومات نسبياً حول الموضوع ، أمّا المراحل السابقة فيصعب فيها جمع المادة الخاصّة بهذا المستوى البيداغوجي الذي عرف أشكالاً كثيرة وتسميات عدّة : الكتاتيب ، التعليم القرآني ، التعليم التمهيدي ، التعليم ما قبل المدرسة ، روضة الأطفال ، التربية التحضيرية ، مراكز استقبال و رعاية الأطفال ، و هذا راجع للمتغيّرات الاجتماعية والسياسية التي تأثرت بها الجزائر طيلة هذه المراحل .

.

4 - 1 - التّعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي :

أسّس سلاطين تونس و فاس وتلمسان ابتداءً من القرنين الثالث و الرابع عشر الميلادي على غرار ملوك المسلمين في المشرق ، مدارس رسمية ليتخرّج منها كبار الموظّفين في الدّولة و كانت هذه المدارس تنشر الثقافة الدينية و الأدبية و الفلسفية و الطّب و علوم اللغة والفقه و الفلك وقد أصبحت البلاد الجزائرية مجالاً باهراً للنشاط الفكري [175]ص109 .

أخذت المدارس في الازدهار ، وكان الخواص يبادرون بتأسيسها و يمدّها المسلمون المحبون للآداب بتبرعاتهم و كانت هذه المدارس تقبل الهبات و الوصايا و تحمل أسماء المؤسّسين و كان المحصول الذي يعتبره الشّرع كالأوقاف المخصّصة لصيانة المساجد ، أي لا يجوز تغيير غرضه ، ويستخدم لدفع رواتب الأساتذة و تخصيص منح الطلبة النجباء .

وقد أسّس الملك الزياني أبو حمو الأول (1308 - 1318) مدرسة أولاد الإيمان بتلمسان و أسّس أبو حمّو الثاني (1359 - 1389) بتلمسان أيضاً المدرسة اليعقوبية ، وكان من عادة الملوك أن يختاروا مستشاريهم و كبار الموظّفين من بين الطلبة المتخرّجين من هذه المدارس.

كان التعليم بجميع مستوياته منتشراً في المدارس والمساجد و الزوايا التي أخذت تنتشر.. و كانت حلق الدروس حول كل أستاذ مشهور سواء في المدرسة أم في الجامع أم في الزاوية هي المنبع الذي ينهل منه الطلاّب في القرن التاسع ، وهو نفسه المنبع الذي ظلّ يغذّي أجيال المتعلمين المسلمين بثقافة تقليدية ، و لكنها تحتوي على شرارات كامنة في انتظار الفرصة [176]ص34 .

4 - 1 - 1 - المؤسّسات الدينية و التعليمية :

في الحقيقة كان المسجد هو النواة الأولى لمختلف المؤسسات الدينية والعلمية ، و التي ظهرت بالتدريج ، شاركت المسجد في رسالته و خفّفت عنه بعض الأجزاء من المهمة الثقيلة التي كانت منوطة به و هي : **المدارس العلمية ، الكتاتيب القرآنية و الزوايا** [177]ص11.

المساجد : وظيفتها الأساسية قيام المسلمين بأداء الصّلوات فيها و تحفيظ القرآن الكريم وتعليم الواجبات الدينية ، و تعريف شؤون النّاس و علاج مشاكلهم و قضاياهم اليومية .

المدارس العلمية : ظهرت بعد أن اتسعت رقعة الدولة الإسلامية و اتصل المسلمون بحضارات شعوب أخرى غير إسلامية و احتكّوا بها ودعت الحاجة إلى اقتباس علومها و معارفها و الاستفادة منها ، ولم يكن باستطاعة المسجد وحده أن يقوم بهذا الدور ، فاهتمّ المسلمون بإنشاء مثل هذه المدارس وتعميمها و كانت وظيفتها تعليم مختلف العلوم الدينية وغير الدينية ، ولقد جرت العادة أن تُؤسّس هذه المدارس بجوار المساجد ، نظراً للصّلة الوثيقة بين الدّين و العلم و لم يكن هذا شرطاً أساسياً غير أنّه لابدّ أن يُخصّص داخل كلّ مدرسة تعليمية بيت للصّلاة أي مصلى .

.

<u>الزوايا :</u> و هي عبارة عن مجمّعات من البيوت و المنازل مختلفة الأشكال و الأحجام ، تشتمل على بيوت للصلاة و غرف لتحفيظ القرآن الكريم و تعليم العلوم العربية الإسلامية ، وأخرى لسكنى الطلبة وطهي الطّعام و تخزين المواد الغذائية ، و مؤسّسو هذه الزوايا يميلون إلى الجانب الروحاني والتصوّف والزّهد و الجود و الكرم .

<u>الكتاتيب القرآنية :</u>

هذه المؤسّسة تعنى **بالطفولة** ، وظيفتها تحفيظ القرآن الكريم **للأطفال** و ترتيله لهم ، و يبدو أنّه دعت الحاجة إلى تأسيسها من أجل تجنيب المساجد أوساخ **الأطفال** وضوضاءهم وكذلك الاحتفاظ بنقاوتها ، وطهارتها ووقارها ، ليجد المصلّي فيها جوّ الخشوع والهدوء **.**

أمّا الكتاتيب القرآنية فقد بدأت تظهر منذ صدر الإسلام بالمدينة المنوّرة قبل هجرة الرسول صلّى الله عليه و سلّم ، ثمّ بدأت تنتشر في سائر البلدان الإسلامية و منها الجزائر وبلدان المغرب التي تطوّرت فيها تطوّراً واسعاً في العصر الحديث ، و هي موجودة في كلّ الحواضر و القرى بصورة مكثّفة و قد كان يُطلق عليها في الجزائر الوسطى " المْسِيد" (بسكون الميم و كسر السين الممدودة) ، و يتولّى تحفيظ القرآن فيها حفظة القرآن الكريم الذين يُطلق عليهم اسم " الطُّلْبَة " (بضمّ الطّاء المشدّدة و سكون اللام) أو" الفُقَهَاء" و " المشايخ" في بعض الجهات الأخرى[177]ص14 .

4 - 1 - 2 - **<u>الطّفل و الكُتّاب</u>** :

يزدحم الأطفال حول الشّيخ ذكوراً و إناثاً ، من مختلف الأعمار و يجلسون على الأرض فوق الحصائر و السّجاجيد في شكل دوائر نصفية ، فيملي عليهم أجزاء من القرآن الكريم يكتبونها على ألواح خشبية مطلية بطين الصلصال ، بأقلام من القصب ، وصمغ مصنوع من الصوف المحروق ، وبعد كتابته و تصحيحه ، في الفترة الصباحية ، يتمرّن الأطفال على قراءته قراءة أوّلية ، ثمّ يتلونه في المساء و يقرؤونه بأصوات جهورية ، حتى يحفظونه ثمّ يمحونه في صباح اليوم الموالي ، و يكتبون غيره و هكذا بصفة دورية و دائمة حتى يأتوا على كلّ سور و أحزاب (أجزاء) القرآن الكريم ، و في العادة يتمّ تعليم القرآن في الصّباح من الخامسة حتى العاشرة ، وفي المساء من الساعة الواحدة زوالاً إلى ما بعد صلاة العصر

و إلى جانب تحفيظ القرآن الكريم ، يتلقى الأطفال في بعض هذه الكتاتيب الكبيرة قواعد تلاوة القرآن و تجويده و ترتيله على الروايات السبع و العشر و يحفظون بعض متون العلوم الفقهية و الشّرعية واللّغوية مثل : ابن عاشر ، الشاطبية و ألفية ابن مالك .

.

لقد كانت الأسرة الجزائرية المسلمة حريصة كلّ الحرص على العلم و على إرسال **أطفالها** إلى الكتاتيب ، لتعلّم المبادئ الأوّلية للقراءة و الكتابة و حفظ القرآن ، لأنّ هذا المشهد يعبّر عن الأصل و إنّ الأصل يطبع المولود الجديد منذ أوّل يوم [178]ص20 ، وقد كان التنافس سائداً بين الأسر و الأحياء والمدارس ، وحتى في بعض التجمّعات ،كالأسواق والمناسبات المختلفة حيث كانت بعض الأسواق الأسبوعية ملتقى معلمي القرآن ، و تلامذتهم وكان موضوع النقاش بالدرجة الأولى : حفظ القرآن حفظاً جيّداً ، مع إتقان كتابة آياته و قراءتها قراءة سليمة [179]ص407.

فمنذ الصِّبا يُرسل **الطفل** إلى الشيخ معلّم القرآن في القرية ، و في الكُتّاب تتكوّن علاقة الطاعة المطلقة للشيخ الذي لا يكتفي بتعليم القرآن **للصبية** ، و إنّما يعلّمهم كذلك قواعد السلوك الاجتماعي داخل الأسرة و خارجها ، حتى أنّ **الطفل** الذي تظهر على سلوكه علامة انحراف داخل الأسرة يُرفع أمره إلى الشيخ الذي يحمله على الطاعة بالإرشاد أحياناً و بـ" الفَلَقة" أحياناً أخرى ، و الأسرة تقف دائماً إلى جانب الشيخ [180]ص31.

فالشيخ إذن هو محل الرهبة و الرغبة معاً ، و السعي في اكتساب رضاه يعتبر من أهم ما يطلبه **الطفل** التلميذ و يصعد مع الصبي هذا الاتجاه ، اتجاه احترام الشيخ و العمل على اكتساب رضاه و مودّته إذا انتقل إلى التعلّم في الجامع أو في الزاوية ، ورضا الشيخ هنا يُكتسب بأمور أهمها الطاعة و الانقياد ، ومنها التطوع لخدمة الشيخ و السّهر على شؤونه ، ومنها تقديم " الزيارة " له عندما تسمح بذلك الظروف ، وتستمر هذه العلاقة حتى بعد تخرّج الطالب من عند الشيخ و يجازيه

لقد كان شيخ الكُتّاب هو النموذج الذي يُقتدى به و يطبع سلوك **الأطفال** منذ نشأتهم الأولى ثمّ يصبح هو المعلّم و المرشد و الطبيب ، و يتولّى الصّلح بين المتخاصمين و يحذّر بصفة خاصة من الخروج عن طاعته التي هي علامة على طاعة الله ، وكلّ انحراف يُعد خروجا عن الجماعة و يُهدّد صاحبه بالتهميش [180]ص32 .

كان الفقهاء يمثّلون دور الضبط الاجتماعي و حراسة حدود السلوك الجماعي الذي يجب أن يراعى و لا ينبغي تجاوزه فإنهم كانوا يمثلون دور الملجأ ألعاصم بالنسبة إلى الأفراد والجماعات الذين تواجههم مشاكل اجتماعية أو اقتصادية ، فقد كان الخارج عنهم بمثابة الخارج عن القانون ، تهجره الجماعة و تنبذه من صفوفها ، وكانت طاعتهم مثل السلوك المقبول المحترم الذي يضمن للأفراد الشعور بالانسجام مع الجماعة .

على غرار الجوامع و الزوايا فإنّ الطلبة "المسافرين" أي المقيمين بالمدرسة كانت ترتب لهم رتبة يتبرع بها المحسنون من أهل القرية ، فكلّ بيت يخصّص جزءاً من طعامه لطلبة المدرسة ، ويكون للمدرسة كذلك صندوق تجمع فيه تبرعات المحسنين يخصّص لشراء القهوة والسكّر و الشاي [180]ص31 .

.

المعمّرات :

هي تشبه الكتاتيب القرآنية أحياناً ، كما تشبه الزوايا أحياناً أخرى ، وهي تنتشر خاصّة في أرياف الجزائر و قراها الجبلية ، ويحضر إليها التلاميذ **الأطفال** و الطلبة من كلّ الجهات القريبة وحتىّ البعيدة ، وأحياناً حتى من خارج البلاد نفسها ، وينقطع فيها الطلبة لحفظ القرآن الكريم و تجويده و ترتيله و يتلقون فيها بعض العلوم و المعارف الدينية و اللغوية بالتدرّج .

يرأس المعمّرة شيخ مسنّ يحمل لقب الشّيخ و يساعده عدد من كبار الطلبة والمقدّمين و الوكلاء و تُؤدى الصّلاة فيها جماعياً ، كما يُتلى القرآن كذلك بصفة جماعية خاصّة بعد صلاة الصُّبح و العصر والمغرب و يُسمى بـ " الحزب الراتب" أي المرتّب والمنتظم .

و يقوم التلاميذ و الطلبة بتسيير هذه المعمّرات تسيراً ذاتياً فيما يخصّ النظافة والصيانة وطهي الطّعام و جلب المؤن الغذائية و المياه و رعي الحيوانات التابعة للمعمّرة ، وهذا العمل يتمّ بالتداول وبشكل دوري منتظم وفق أعراف متعارف عليها منذ القدم .

و يتدخّل هنا متغيّر السّن و متغيّر الخبرة و الأقدمية و كذلك المستوى العلمي ، في تقسيم التلاميذ والطّلبة داخل المعمّرة إلى فئات و طبقات و أهمّها ثلاثة :

- طبقة " القدادشة " و هي جمع قدّاش ويعنى به **الطفل الصغير** الذي يحضر لحفظ القرآن الكريم كبداية فقط .
- طبقة "الطلبة" وهي الطبقة الأكبر سناً و الأكثر ثقافة من الأولى ، و هؤلاء يقومون بحفظ القرآن و تعلّم بعض العلوم الدينية و اللغوية ، وتوكل إليهم مهمّة الإشراف على "القدادشة" في تحفيظ القرآن الكريم وكذلك " التكرار" أي عملية مراجعة ما تمّ استعراضه من القرآن الكريم ، بالإضافة إلى التدريب على الخدمات العامّة لفائدة المعمّرة و أيضاً تسيير الشؤون اليومية المختلفة : التغذية ، التنظيف ، تنظيم النوم والاستيقاظ و غيرها .
- طبقة المقدّمين و الوكلاء ، و الشيوخ الكبار ، و هي أعلى طبقة تتمتّع بمزايا التوجيه للمؤسسة مادياً و فكرياً و لها كامل الصّلاحيات في حلّ المشاكل و علاجها ، و هي طبقة معفاة من ممارسة الأعمال و الخدمات اليومية للمعمّرة لأنّها قد لا تليق بمقامهم [177]ص20

.

4 - 1 - 3 - التعليم في العهد العثماني :

و ابتداء من العهد التركي في القرن السادس عشر فقدت المدارس شيئاً من إشعاعها مقارنة بالفترة السابقة و لكنها بقيت ناشطة و بلغت المدارس قبل الاحتلال الفرنسي ألفي مدرسة ابتدائية وعليا في جميع جهات القطر الجزائري [175]ص110 .

قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر لم تكن السلطة العثمانية تهتم بالتعليم و لا بتطوير المجتمع اقتصادياً أو ثقافياً ، و إنّما كانت التربية و التعليم بصفة عامّة من اختصاص العائلات وهما يتوقفان على جهود الأفراد و المؤسسات الخيرية ، فقد كان الأولياء مثلاً يقومون **بتعليم أبناءهم** في الكتاتيب القرآنية ثمّ بعد ذلك يواصل التعلّم في الجوامع و الزوايا مَن مكّنته ظروفه الاقتصادية و العائلية من ذلك ، بل نستطيع أن نقول بأنّ التعليم العالي كان تقريباً من اختصاص أسر معلومة في بعض الأمصار ، فقد كانت هذه الأسر تُرغب **أبناءها** في مواصلة التعليم و الهجرة في طلب العلم ، أمّا عامّة الناس فكانوا يقتصرون على ما تيسّر لهم من حفظ القرآن الكريم و قليل من مبادئ العقيدة و الفقه .

إنّ التعليم في الجزائر قبل الاحتلال لم تكن له هيئة مركزية تسيّره و تضع له برامج سنوية و امتحانات فصلية أو سنوية للانتقال إلى درجة أعلى و إنّما كان هناك ما يشبه مؤسّسات تعليمية محلية أو جهوية أو بعض الزوايا التي كانت تعني بالتعليم و حفظ القرآن الكريم .

الطريقة التي كانت معتمدة في التعليم : أوّلاً يشترط أن يكون الطالب حافظاً للقرآن الكريم كلّه ليسمح له بتعلّم قواعد اللغة العربية مبتدئاً بكتاب "الآجرومية" ثمّ "قطر الندّى" فـ"ألفية بن مالك "، إلى جانب قواعد اللغة العربية يدرس الطالب علوم الدين الإسلامي الخاصة بالعبادات ككتاب "ابن عاشر" ثمّ كتاب "الشيخ خليل" المطول به العبادات و المعاملات [181]ص158 .

4 - 1 - 4 - الوقف في خدمة التعليم :

تتحدّث المصادر عن التعليم في الجزائر و انتشاره أثناء الحقبة العثمانية حتى غطى جميع أرجاء الوطن و بعض المدن ، انتشر في الأرياف و القرى و سكن قمم الجبال ، وأقاصي الصحراء ، دعامته الأساسية و مورده القويّ هو **الوقف** ، الذي تهافت عليه الخيّرون ، زوّدوه بأموالهم ، و أوقفوا عليه أملاكهم و ثرواتهم [179]ص406.

فكان كلّ ميسور يريد التقرّب إلى الله ، ينفق جزءً من ماله لبناء مسجد أو مدرسة و كان ذلك كلّه بدافع ديني ، و هذا يجرّنا إلى أنّ الجزائري كان يحافظ على مبدأ **الوقف** الذي هو أحد دعائم الحضارة الإسلامية ، و قد أخذ ذلك المبدأ بُعداً واسعاً في الجزائر حيث كان الجزائري يوقف على المؤسسات الدينية و حتى على مكّة و المدينة و بيت المقدس [182]ص279.

.

بناءًعلى ما سبق ، يبدو أنّه كان همّ الجيش العثماني منصباً على القتال و الجهاد و الولاء للعثمانيين ، وجمع الغنائم و الضرائب لتقوية الجيش ، لم يكونوا يتدخّلون في شؤون الجزائر سواء الاقتصادية أم الثقافية أم التعليمية ، لأنّهم لم تكن لهم ميـول أو تعصّب إلى لغة معيّنة أو قومية معيّنة وإنّمـا كانت لهم انشغالات أخرى ، غير أنّهم عوّضوا ذلك بسياسة **الوقف** التي كان معمولاً بها قبلهم والتي تعتبر أنجع وسيلة في ذلك الوقت للمحافظة على استمرارية التعليم و المحافظة على المؤسّسات الدينية و كذلك الاجتماعية [182]ص280.

إنّ الحكم العثماني في كلّ مراحله لم تكن له هيئة مركزية للإشراف على التعليم .. فسياسة العثمانيين هي عدم التدخل في التعليم ، غير أنّه في العهد العثماني هناك من يرى أنّ التعليم قد توسّع أكثر من ذي قبل ، لأنّ الجزائريين يبدو أنّهم أحسوا بأمن حدودهم من الغزو الخارجي لوجود قوّة عسكرية تدافع عنهم ، فانصرفوا إلى الإكثار من المدارس و المساجد .. وأخذ التعليم شكلاً أكثر تنظيماًعن ذي قبل ، فأصبح ما نسميه ـ تجاوزاً ـ تعليم ابتدائي وثانوي وعال ، وكان الدارسون يتلقّون دروساً تكاد تكون موحّدة و ذلك لأنّ المواد كانت معروفة ـ تقليدياً ـ و الكتب كذلك واحدة فهي التي فرضت نمطاً شبه موحَّد للمناهج .

كما كان المُعلمون و الشّيوخ كثيراً ما ينقلون من منطقة إلى أخرى ، فالذي كان يُعلّم في الجزائر نجده يُعلّم في فاس أو القاهرة وكذلك شأن المعلمين في المناطق الأخرى .. كما كان من الصعب عليك أن تُفرّق بين المسجد و المدرسة و الزاوية ، غير أنّ المسجد تُقام فيه الصلوات بانتظام ، و الزاوية زيادة عن الصلوات تُقام فيها مجالس الذّكر و الباقي كله متّحد ، ومعلوم أنّ ما كان معمولاً به في العالم العربي و الإسلامي عموماً و في الجزائر خصوصاً ، أنّ مكان العبادة هو نفسه مكان الدراسة ، فبعد أداء الصلوات تفتح حلقات التدريس ، فكان المكان يستعمل كامل الوقت ، ففيه أجنحة خاصة بالكبار ولتدريس العامة و أخرى **للصغار** الذين يرجعون ـ عادة ـ إلى بيوتهم بالليل ، ولم يبق هناك إلاّ أولئك الذين يتمتّعون بالنظام الداخلي و لهم جناح خاص بهم .

إنّ الدّارس كان يستهل حياته الدراسية بتعليم الكتابة ثمّ حفظ القرآن الكريم ثمّ يندرج بعد ذلك لتعلم النحو و الفقه ، مواصلاً مسيرته بالحديث النبوي و السيرة النبوية ثمّ البلاغة والمنطق و شيء من الحساب مثل "الكسور الاعتيادية "ليعرف كيف يوزع الميراث " التركة" و تلك البرامج بقي العمل بها إلى وقت متأخّر [182]ص281.

.

4 - 1 - 5 - شهود و شهادات حول المستوى التعليمي قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر :

تشهد كتب الرحّالة الأجانب الذين زاروا الجزائر خلال العهد العثماني أنّ التعليم كان منتشراً ، و أنّ كلّ جزائري تقريباً كان يعرف القراءة و الكتابة ، و قد كان التعليم حراً من سيطرة الدّولة و من سيطرة الحكّام العثمانيين ، حتى أنّ بعض الضباط الفرنسيين المشاركين في الحملة الأولى يقولون : عندما دخلنا الجزائر وجدنا أبناءها يقرؤون و يكتبون أكثر من الفرنسيين [183]ص195 ، أي لقد كان الإقبال على التعليم مزدهراً حتى إنّ نسبة المتعلمين في الجزائر غداة الاحتلال كانت أرفع منها في فرنسا عينها .

إنّ جلّ الجزائريين كانوا يعرفون القراءة و الكتابة ، حيث يقول "ميشال هابارت" Michel HABART بوجود 100مدرسة في مدينة الجزائر،و85 مدرسة في قسنطينة ، و50 مدرسة في تلمسان ، كما يذكر وجود عشر جامعات عبر أرجاء التراب الوطني عام 1830 [184]ص35.

و يؤكّد أحد الجنرالات الفرنسيين مصرحاً يوم 1834/01/20 ، أمام غرفة النوّاب : إنّ كلّ العرب بالتقريب يعرفون القراءة و الكتابة [185]ص188، كما تؤكّد المؤرخة الفرنسية " ايفون توران Y.TURIN" في نقلها عن العديد من ضبّاط الجيش الفرنسي بأنّ التعليم العام كان منتشراً على نحو واسع ، و بأنّ معظم القبائل في الريف و الأحياء في المدن كان لها معلّموها قبل الاحتلال الفرنسي ، و قدّم أحد هؤلاء الضباط و يُدعى لاموريسيار Juchault de la Mauriciére في تقرير له بعض المعلومات عن الوضعية التعليمية السابقة للغزو حيث يقول : في مقاطعة تلمسان وحدها ، كان يوجد بالمدينة ثلاثة معاهد ، وخمسون مدرسة لأثني عشر أو أربعة عشر ألف نسمة ، و في الريف كانت توجد ثلاثون زاوية متفاوتة من حيث الشهرة لحوالي مائة و خمسة و عشرين ألف نسمة ، و كان بكلّ دوار مدرسة ، وكان يتلقى 2000 تلميذ تعليما ثانوياً و 600 يواصلون تعليمهم العالي ، وكانت كلّ مؤسسة من هذه المؤسسات تمتلك مكتبتها الخاصّة [186]ص131.

كما تضيف المؤرخة شهادة أخرى أدلى بها " كاريت Carette " - ولاية بجاية - حيث سرد الوقائع التالية : طلب أهالي بجاية مقابلتي و عند استقبالهم لم يشتكوا لي لا من حجز ممتلكاتهم و لا من بؤسهم الشديد ، بل قالوا : " أصلحوا لنا مسجدنا و امنحونا مدرسة لائقة ، وادفعوا أي راتب لمعلمها حيث يتعذر علينا دفعه ، هذا كلّ ما نطلبه منكم ".. لقد تأثرت أيّما تأثر بوجود مثل هذه التّضحية [186]ص132.

ذكر مثل هذه الشّهادات القليلة كافياً للدلالة على أنّ التعليم كان منتشراً بشكل واسع و باللغة العربية وحدها ، و بأنّ الجزائر قبل 1830 لم تَشْكُ من أي نوع من التأخر في مجال **تربية أبنائها** وتعليمهم بلغتهم الوطنية كما هو شأن جميع الدّول ذات السيادة في ذلك الوقت .

.

و يؤكّد هذا المعنى المؤرّخ الفرنسي " بولارد Poulard "حيث كتب في مؤلّف له جاء بعنوان " التعليم في الجزائر" ما يلي : كان في الجزائر في القرن الرابع عشر و ما بعده مراكز ثقافية باهرة ، وكان فيها أساتذة متمكّنون في علوم الفلسفة و الفقه و الآداب و الطب والنحو و الفلك ، وكانت المدارس منتشرة في ربوع البلاد ، وكان التعليم فيها دينياً و مدنياً [187]ص71.

كما أكّد المؤرخ نفسه قائلاً : كانت الجزائر فيما مضى تضمّ معاهد علمية عظيمة الشأن في الفلسفة و الآداب و العلوم و الطب و قواعد اللغة و القانون الإسلامي و علم الفلك .. كل هذه العلوم كان يقوم بتدريسها أساتذة كبار من الجزائريين كما كانت هناك مدارس عديدة مخصصة لتعليم القضاء الشرعي و العلمي ، و كـان الملوك يختارون مستشاريهم من صفوة المتعلّمين من خرّيجي تلك المـعاهد.. لكن وجــود الفرنسيين أحدث اضطراباً بالـغاً بين هؤلاء المفكرين و الأدباء و اضطرّ معظم العلماء والفقهاء إلى ترك وظائفهم ، كما شتّت شمل **التلاميذ** الذين اضطروا إلى السعي وراء العلم في السّر بعد أن كانوا يتعلّمونه في حرية كاملة [188]ص225.

4 - 1 - 6 - أهم سمات التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي :

على العموم يمكن القول بأنّ الواقع التربوي للمجتمع الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي أي أثناء الحكم العثماني هو صورة لمجتمع يتميّز بالكثير من الميزات و الخصائص المؤكّدة على ثراء التجربة العلمية و تطوّر نشاطها الثقافي رغم الشكل التقليدي الذي كانت عليه الصورة التعليمية ، بحيث لم يُكلّف الحكّام أنفسهم الاحتكاك بباقي البلدان و الاطّلاع على مختلف الاكتشافات التي حصلت في شتى أنواع العلوم و المعرفة ، وفيما يلي يمكن ذكر بعض المعالم المحدّدة للمشهد التربوي في الجزائر قبل الاحتلال :

- انصراف الدولة العثمانية في الجزائر إلى الجانب العسكري ، ولم يكن الاهتمام بالشؤون العلمية و الثقافية .
- رغم أنّ الصورة التعليمية كانت تقليدية بسبب عزلة المجتمع الجزائري وانغلاقه على حاله ، وعدم تفتّحه على حصيلة الخبرة الإنسانية وعدم الاستفادة من الخبرات العلمية كما حصل من ثورة صناعية في أوروبا مثلاً ، و قد كانت هذه العزلة سبباً في عدم تجديد مناهج التعليم و تطويرها وفق الأطر الحديثة ، إلاّ أنّ الوضع التربوي في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي كان على العموم يعرف نوعا من النشاط و الحركية .
- اعتماد تدريس العلوم الدينية و كل ما يتعلّق بالعقيدة الإسلامية من حفظ للقرآن الكريم ، و تفسير بيانه و تلقين الأحاديث الشريفة ، وكذا التبحّر في علوم الدّين من الفقه و التفسير

.

و النحو و البلاغة ... رغم عدم وجود برامج أو مناهج مخططة كسياسة تربوية عامة تتبع ، بالإضافة إلى مقررات أخرى كالحساب والتاريخ و الفلسفة و الأدب و الطب والفلك ...

- المؤسسات التعليمية التي كان لها الدور الأكبر في نشر الثقافة العربية والإسلامية كانت تعرف بالزوايا و "الرّباطات "التي ظهرت إبان العصور الوسطى ، وأدت إلى حركات ثقافية قُدّر لها أن تستمر.. وأصبحت مركزاً للآداب و الإمامة و الإرشاد ، بالإضافة إلى المعاهد الدينية و الكتاتيب والمساجد .
- تمويل النشاط التعليمي في ذلك الوقت كان هو الإشكال المطروح على كل الأصعدة بالنسبة للكثير من المؤسسات الاجتماعية ، لكنه بالمقابل كانت تنشط هيئة خيرية عرفت بمؤسّسة **الأوقاف** التي كان لها دور في جمع الموارد المالية من خلال النفقات الشعبية : الصدقات ، الهبات ، التبرعات ، الأوقاف ..[[189]]ص356 .
- السمة الأخرى ، هي مجانية التعليم في بعض المؤسسات .
- الاعتماد على الذاكرة و الحفظ هو الأسلوب الغالب في المدارس المنتشرة عبر كامل التراب الوطن [[190]]ص107 .

4 - 2 - <u>التعليم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي</u> :

تحمل كلمة الاحتلال دلالة شاملة و متعدّدة الجوانب ، لذلك يختلف المؤرّخون و الدارسون حول تسمية الظاهرة بـ : احتلال أو استعمار أو غزو أو استيطان أو حتى انتداب ، لكنه في النهاية هدف واحد ، ويدلّ على الدخول بالقوّة و بكل الوسائل الممكنة على بقعة جغرافية تعيش عليها في زمن معيّن جماعة اجتماعية أو قبيلة أو شعب أو مجتمع ، له تاريخه وثقافته و شخصيته ، من طرف جماعة اجتماعية أو قبيلة أو مجتمع آخر له تاريخه و ثقافته وشخصيته تختلف عن الأوّل [[191]]ص57 .

4 - 2 - 1 - مشروع الاحتلال :

يعتبر الاحتلال الفرنسي للجزائر سنة 1830 من أهم الأحداث و الوقائع التاريخية في العصر الحديث، حيث كان صراعاً بين حضارتين ، اكتسى وجوهاً مختلفة ، لكن جوهره واحد لم يتغيّر ، كان صراعاً بين سُلّمين للقيم ، بحيث كانت قيم المجتمع الجزائري قد انصهرت و ترعرعت في نطاق الحضارة الإسلامية [[192]]ص25 ، وكان هذا المجال الحضاري وقتئذٍ يعيش جملة من المتناقضات والفراغات على جميع الأصعدة ، ممّا أضعف قوّته و جعله محلّ طمع من طرف القوى الناشئة ، وكان

.

مصدر القيم الفرنسية هو النّهضة الأوربية و الفكر الجديد المتصارع مع الفكر القديم ، و أداته هي الثّورة العامة على المستوى الاجتماعي و السياسي والديني و الفكري وأيضاً حركة التجديد الداعية إلى التوسّع و غزو الأسواق الجديدة و التنقيب على المواد الأولية [193]ص26

إنّ المعركة في الواقع ، كانت بين مفهومين للحضارة و بين تاريخين لا مجال للمقارنة بينهما ، بالإضافة إلى الاختلال الصارخ في موازين القوى من حيث الموارد والإمكانات ثمّ التفاوت الرّهيب في مستوى التقدّم العلمي و التقني و كذلك أساليب التنظيم والعمل و بالإجمال كانت المواجهة الكبرى بين قوّة ناشئة فتيّة صاعدة (فرنسا) و قوّة هرمة نازلة بشكل عام .

لم يستهدف الاحتلال الفرنسي أرض الجزائر وحدها ، بما في باطنها من ثروات وبما فوقها من عمران ، و إنّما استهدف الشخصية الجزائرية نفسها ، مما جعله يفكّر و يخطّط من أجل القضاء على مقوّماتها الدينية و اللّغوية و التاريخية .

إنّ للطابع الاستيطاني للاحتلال الفرنسي ظواهر عديدة ، من أهمّها :

أ ـ أنّ حرب احتلال الجزائر اكتست في بعض مراحلها صبغة حرب إبادة و استئصال ، بحيث لم يكن مطلب الإبادة مجرد شعار ، بل كان تعبيراً عن سياسة مرسومة طُبقت عن عمد و سابق إصرار ، إذا نحن أخذنا في الاعتبار ما كتبه حمدان خوجة عام 1832 من أنّ مملكة الجزائر تمثّل أمة تعداد سكانها عشرة ملايين نسمة [194]ص46.

مع العلم أنّ أوّل إحصاء أجرته السلطات الفرنسية سنة 1872 بالجزائر تحدّث عن "مليونين ومائة ألف نسمة " ، فإذا أُسقط عدد ضحايا المجاعة و الذي يقدّره بعض المؤرّخين بنصف مليون تقريباً إضافة إلى عدد شهداء المقاومة المسلحة و الانتفاضات الشعبية يبقى فارق ضخم لا يفسّره إلاّ عمليات إبادة حقيقية فيما بين 1832 و 1872، وهذا ما يؤكّده " ألكسيس دو طوكفيل Alexis Tocqueville " في "رسالته عن الجزائر" قائلاً : حدثت إبادة حقيقية ، وخاصة ضد عبد القادر[195]ص20 ، ويقصد الأمير عبد القادر مؤسس الدولة الحديثة في الجزائر.

ب ـ سعى الاحتلال إلى تطبيق سياسة الاجتثاث العرقي و الثقافي وقطع الشعب الجزائري من جذوره ومحو المقوّمات الأساسية لشخصيته ، على هذا الأساس ، عملت السياسة الفرنسية ، منذ البداية على حشد إمكانيات عسكرية ضخمة ، و فرض منظومة من القوانين الجائرة ، و بذل جهود تهدف إلى نهب الثروات و ضرب أركان ثلاث من مقوّمات الشعب الجزائري و هي اللغة و الدّين والتاريخ .

بقي احتلال فرنسا للجزائر من النماذج الأكثر مأساوية " فالتطرف الاستعماري" ومسلكه العنيف من أجل إلحاق الجزائر بفرنسا إلحاقاً ثقافياً ، اقتصاديا و مصيرياً ...فكان التخطيط يجري لحرف مسيرة الشعب بكاملها و تحويلها لتصب في مجرى الثقافة الفرنسية .. وكانت الفرنسة تشمل مختلف مناحي الحياة الظاهرية و الضمنية ، فأكسبت المدن و الأرياف مظاهر توحي للإنسان بأنّه في فرنسا ،

.

وأقيمت التماثيل للفرنسيين الكبار .. و ظهر في المدن ما يُسمى بالأحياء الأوربية التي فرضت طابعها على الجو الشرقي الخاص للبلاد [196]ص75.

تبيّن منذ الأيام الأولى أنّ الفرنسيين كانوا عازمين على خرق المعاهدات ، واستحوذوا على أملاك و ميزانية **الأوقاف** التي كانت في الوقت نفسه هي ميزانية التعليم ومورده القوي و تمّ إغلاق معاهد التعليم و تقليص عدد الكتاتيب القرآنية ، و كذلك عدد المساجد التي هي مكان للعبادة و أيضاً للتعليم و قد انخفض عددها في العاصمة مثلاً من 176 مسجداً عام 1830 إلى 48 عام 1862 ، وقد سجّل "طوكفيل" نفسه دور الإدارة الفرنسية في تقهقر التعليم العربي ، عندما كتب : لقد تخلّينا عن المدارس ، وفرقنا حلقات التدريس ، انطفأت الأضواء من حولنا .. جعلنا المجتمع الإسلامي أكثر جهلاً وأشد وحشية مما كان عليه قبل أن يعرفنا[194]ص47 .

لاحظ المحتلّون الفرنسيون دور الزوايا في تغذية المقاومة ، بدأ بالأمير عبد القادر والشيخ الحدّاد و غيرهما .. و لم يخف على الأجهزة الفرنسية و عيون حلفائها أنّ تأثير معلّم القرآن و الأستاذ الفقيه في معاهد الزوايا ، فضلاً عن شيخها الكبير ، تأثير فعّال و قويّ، لذلك لم تتردّد سلطات الاحتلال في محاربة الكتاتيب القرآنية و معاهد التعليم التي كانت أعلى مستوى والتي كانت تحتضنها الزوايا ، ونتيجة لذلك انخفضت نسبة التعليم ، وانتشرت الأمية بشكل مهول .

و هو ما يؤكّده المؤرّخ "موريس فاهل Maurice WAHIL" وهو أحد المتحمّسين لمشروع فرنسة الجزائر حيث يقول : " لقد شرعنا في هدم كل " المسايد " تقريباً (أي المدارس الابتدائية) ، و الزوايا (الريفية) ، و المدارس (الثانوية) ، و بعض المدارس الإسلامية الأخرى الموجودة قبل 1830 ، وبعدها انهمكنا في إجراء تجارب ارتجالية لم تنجر عنها سوى نتائج هزيلة وأحيانا سلبية " [185]ص187 .

وفيما يلي يمكن ذكر بعض الأرقام :

مدينة الجزائر :

- في سنة 1840 كان هناك 24 "مسيد" أي مدرسة لـ : 12000 نسمة
- في سنة 1846 انخفض إلى 14 مدرسة

مع **ملاحظة** أنّ التلاميذ حسب ما تسجّله المراجع التاريخية كانوا يعيشون في رفاهية خلال العهد العثماني ، بينما أصبحوا يُعانون من الفقر و البؤس الشديد بسبب استحواذ الاحتلال على **الوقف**.

مدينة تلمسان :

3 معاهد للتعليم الثانوي
50 مدرسة "ابتدائية" } 12000 نسمة
30 زاوية في الريف التلمساني.

مدينة قسنطينة :

7 معاهد ثانوية

35 مسجد للتعليم

مع ملاحظة أنّه لم تمر سنوات قليلة حتى انخفض عدد الطلبة من 600 إلى 60 ، هذا ما أكّده دوق دومال Duc Daumal في تقرير له إلى حكومة باريس فقال : " قد تركّزنا في الجزائر واستولينا على المعاهد العلمية و حوّلناها إلى دكاكين أو ثكنات أو مرابط للخيل و استحوذنا على أوقاف المساجد والمعاهد " [197]ص127.

4 - 2 - 2 - الاحتلال الفرنسي يستهدف الطفولة الجزائرية :

عمل الاحتلال على فرض اللغة الفرنسية على الشعب الجزائري برمّته و خاصة منه فئة **الأطفال** من خلال التعليم في المدرسة أو من خلال التعامل في الإدارة و الشارع ، حيث جاء في إحدى التعليمات الصادرة إلى حاكم الجزائر غداة الاحتلال " إنّ إيالة الجزائر لن تصبح حقيقة مملكة فرنسية إلاّ عندما تصبح لغتنا هناك قومية ، والعمل الذي يترتّب علينا إنجازه هو السعي وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي إلى أن تقوم مقام الدارجة بينهم الآن [198]ص73 .

وهكذا شرعت إدارة الاحتلال في تطبيق سياسة الفرنسة في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية بدأ بمجال التعليم ، وعنه يقول المؤرّخ الجزائري أحمد توفيق المدني : " كان التعليم أيّام الحكومة الفرنسية استعمارياً بحتاً لا يعترف باللغة العربية و لا يقيم لوجودها أي حساب .." [199]ص138 ، ويقول أيضاً المؤرخ الجزائري حمدان بن عثمان خوجة الذي عاصر كلّ أحداث الغزو الفرنسي : ".. وبهذه المناسبة جمع السيد كادي دوفو المجلس البلدي ، و كنت عضواً فيه ، لتهنئة الجنرال كلوزيل بالعودة سالما ، و قال بأنّه عَمَلاً على راحته و للتدليل على الثقة للحكومة الفرنسية يجب أن نجمع على الأقل 50 **طفلاً** من أبناء الأعيان يُبعثون إلى فرنسا ليتعلّموا اللغة ".. فأيّد شيخ البلدية هذا الطلب و اقترح أن يُشرع في تنفيذه وقال : إنّ رفض إرسال **الأطفال** إلى فرنسا يعتبر خروجاً عن طاعة الفرنسيين ، والذي لا يريد الامتثال لهذا الإجراء يجب أن يخرج من مدينة الجزائر [200]ص54 .

و طبعاً كان الهدف من العملية هو الإمعان في تكوين نخبة من الجزائريين الذين يتعلّمون باللغة الفرنسية فيعملون على نشرها لغةً و قيماً و على ترسيخ أقدام الاستعمار في البلاد ، وهذا ما أكّده أحد الفرنسيين حينما قال : " إنّ أحسن وسيلة لتغيير الشعوب البدائية في مستعمراتنا وجعلهم أكثر ولاءً و أخلص في خدمتهم لمشاريعنا هو أن نقوم بتنشئة أبناء الأهالي منذ **الطفولة،** وأن نتيح لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار و بذلك يتأثرون بعاداتنا الفكرية وبتقاليدنا ، فالمقصود إذن : أن نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيّف فيها عقولهم حسبما نريد " [201]ص16 .

.

عن هذه الفكرة يتحدّث الكاتب الجزائري " مولود فرعون " عن تجربته المريرة من خلال رؤية **طفل** بريء أُقحم وعيه في هذه الخدعة المروعة حسب قوله ، فيقول : منذ وقت مبكّر جداً ، أوحى إليّ معلمي أنّ فرنسا هي أمّي الثانية ، وأنني اليتيم الذي تُعنى به ، و قد ملأني ذلك كلّه بالخضوع والامتنان القلبي فأحببت فرنسا أكثر من حب أيّ **طفل** فرنسي لها و قد شرح لي معلّمي مغزى الألوان الثلاثة [196]ص74 .

4 - 2 - 3 - نشأة الرّوضة في الجزائر :

لقد أنشأ الاحتلال الفرنسي في الجزائر بداية من سنة 1905 مراكز أو مؤسسات خاصّة باستقبال الأطفال فيما بين السّن الرّابعة و السّادسة ، وطبعا كان الأطفال هم أبناء الفرنسيين المتواجدين في الجزائر ، أمّا الأطفال الجزائريون فكانوا لا يشكّلون إلاّ النسبة القليلة و القليلة جداً في هذه المدارس وهم من أبناء طبقة معينة [18]ص196 .

كما أنشأ الآباء البيض والأخوات المسيحيات في الجزائر مجموعة من رياض الأطفال ولاسيما في المدن الكبرى في إطار العمل الخيري لمساعدة الفقراء و الأيتام ، وقد تمّ ذلك بدعمٍ كامل من سلطات الاحتلال الفرنسي ، وطبعاً كان الهدف هو العمل على استمالة هذه الفئة وكسبها بعد تجربة القمع و العنف و الإقصاء .

و قبل ذلك التاريخ ، عمدت إدارة الاحتلال إلى التركيز على تنصير **الأولاد الصّغار** وخاصّة اليتامى و المشرّدين ، و أبناء الفقراء ... حيث كانوا يغرونهم بكلّ الوسائل لاستجلابهم وتنشئتهم على الديانة المسيحية ، وقد نشط الآباء البيض في اصطياد هؤلاء **الأطفال** و جمعهم في ملاجئ أُنشئت لهذا الغرض ، نذكر من أهمها : ملجأ بن عكنون و ملجأ القدّيس ميشال و بيت بوفاريك التي كانت تضمّ حوالي 250 **طفلاً** ، وفي سنة 1867 شرع الكاردينال لافيجري الذي أسّس بيت بوفاريك في تنفيذ خطّة كبيرة لتنصير **الأطفال** الجزائريين ، فكتب في مقدّمة برنامجه : "علينا أن نجعل من الأرض الجزائرية مهداً لدولة عظيمة مسيحية أعني بذلك فرنسا أخرى يسودها الإنجيل دينا و عقيدة ، فهذه هي آيات الربّ ".

و الكاردينال" لافيجري" نفسه صاحِب المقولة المعروفة :" علينا أن نخلّص هذا الشّعب ونحرّره من قرآنه ، وعلينا أن نعني على الأقل **بالأطفال** لنُنشئهم على مبادئ غير التي شبّ عليها أجدادهم ، فإنّ واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل ، أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين عن العالم المتحضّر [189]ص361 .

ومن أخطر ما فعله هذا الكاردينال أنّه كان يُنصّر **الأطفال** ثمّ يجعل منهم آباء بيضاً ليتولّوا الدّعوة إلى الديانة المسيحية بين أهليهم ، و كان ذلك تنفيذاً لتوجيه لوفيبو سكريتير المارشال بيجو الذي

.

قال في تصريح له في سنة 1838 " إنّ العرب لا يطيعون فرنسا إلاّ إذا أصبحوا فرنسيين و لن يصبحوا فرنسيين إلاّ إذا أصبحوا مسيحيين " [188]ص233 .

من أهمّ المصادر التي عُرفت في هذا المجال دراسة " إدوارد بالميرو " Edward Palmero : L' histoire des institutions pédagogiques
و الذي قام فيها بجرد و إحصاء المؤسّسات الخاصّة بالطفولة : الرياض و الأقسام التمهيدية ، وبالميرو يشير بوضوح إلى تجربة إنشاء هذه المؤسّسات في الجزائر قد عرفت انتشاراً أوسع في ثلاثينيات القرن الماضي ، و كانت هذه التجربة استجابة لمطالب الفرنسيين الكولون و كانت نتيجة لزيارات الأوربيين للجزائر و على رأسهم " لوي لوبي " الذي كان يشرف شخصياً على توجيه المؤسّسة التربوية ما قبل المدرسية .

و في هذه الفترة بالذّات ، صدرت توصية للمؤتمر الدولي للتربية بدورته " 17 " سنة 1939 بوجوب العناية بالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة و تطبيق برنامج : " من يعتني **بالطفل؟** " ، كما أصدر المؤتمر نفسه في دورته 33 بـ "جنيف" من 23/12 ديسمبر سنة 1971 توصية تنصّ على أنّ التربية التي يتلقاها الأطفال قبل دخولهم المدرسة ذات أهمية كبرى [36]ص278 .
بالإضافة إلى كتاب : Pour l' Algerie , Pour la France لصاحبه : "روبير آرون" والذي من خلاله خصّص فصلاً كاملاً يشير فيه إلى أهمّ المؤسّسات ما قبل التمدرس التي كانت في الجزائر ، والتي كانت تُسيّر من طرف إدارة الاحتلال الفرنسي ، بالإضافة إلى أنّه أشار إلى المدارس التي كان يؤسّسها المسلمون الجزائريّون على الطريقة التي كان يشجّع عليها الجزائري " محمّد بن رحّال الندرومي " [202]، فيما كان يُسمى بنظام مدارس الجالية ، و قد يعتبر هذا الرجل أوّل من نظر للتربية التحضيرية في الجزائر ، أمّا اليهود في الجزائر فكانوا آنذاك يؤسّسون مدارس تربوية تحت تسمية : مدارس جمعية "بيكار" تحت إشراف السّيدة "سيمون" .

و قد انعقد في شهر نوفمبر 1954 المؤتمر الوطني الجزائري لمربّيات رياض الأطفال بالجزائر العاصمة ، وهو المؤتمر الذي حضرته كلّ المشرفات و المسئولات على هذا القطاع ، وكانت الجهة المنظّمة له آنذاك : L' œuvre sociale des jardins et garderies d enfants و كان يشرف عليها أحد الخبراء الفرنسيين : " HUGHES " ، و كان النقاش يدور حول المنهج المعتمد وتحديد طبيعة النشاطات و التطبيقات التربوية ، الحجم الساعي و مستويات التأهيل عند المربيات ، وتعتبر وثيقة المؤتمر مهمة جداً في هذا الميدان [203] .

.

4 - 2 - 4 - المقاومة الجزائرية ... مراحل و مظاهر :

من دون شك فقد وقف الجزائريون من الاحتلال موقف الرّفض والمقاومة وهذا أمر طبيعي بالنسبة لأيّ مجتمع تعرّض للغزو و الدّخول بقوّة من طرف أجنبي يريد استغلاله أرضاً وروحاً و قيماً وفكراً ومادة ، و الجدير بالذكر هنا أنّ المقاومة الجزائرية مرّت بفترات تاريخية مختلفة ، ممّا انعكس على طبيعة المقاومة ذاتها ، بحيث كل حلقة من سلسلة المقاومة أخذت خصائص المرحلة التاريخية التي مرّت بها .

يكاد يكون إجماع بين المؤرخين و الدارسين على أنّ المقاومة الجزائرية للاحتلال الفرنسي قد مرّت بـ:

- مرحلة المقاومة الشعبية المسلّحة بعد الاحتلال مباشرة تحت قيادة شيوخ الزوايا والكتاتيب القرآنية ، وقد رافقتها مقاومة أدبية .
- ثمّ مرحلة التراجع و الانطواء من أجل المحافظة على ما تبقى من العنصر الإنساني والأدبي نتيجة لحرب الإبادة التي مارسها الاحتلال ضد الشعب الجزائري و قد هيمن الأدب الشعبي و هيمنت الثقافة الشفوية بشكل عام
- بعدها و مع مطلع القرن العشرين تبدأ مرحلة النضال السياسي في التشكّل ، معتسجيل تنوّع في الأطروحات الفكرية و استغلال ما أمكن من الوسائل كالصحافة والنضال الحزبي والعمل الجمعوي
- في الأخير تعود المقاومة لخيار الثورة المسلّحة بعد أن استوفت شروطها الضرورية

على العموم ،كانت تطلعّات الثقافة المقاومة الناشئة في مستهلّ القرن 20 ، ذات الطابع السياسي والاجتماعي واضحة ، تهفو إلى مسايرة الحضارة و الاحتياج الدائم إلى الثقافة فمنذ عام 1916 انطلقت الطلائع الجزائرية تغذّي الروح الوطنية و توقظ الهمم ، داعية إلى :

العلم و التّعلّم و التثقيف و إلى التطوّر في حدود القيم العربية الإسلامية و التمسّك بالأصالة الجزائرية و أيضاً التعريف بالتاريخ و بالشخصيات الجزائرية مع تقديم المطالب و المناداة بإصلاح الأوضاع ، كما ندّدت في الكثير من الأحيان بالتجنيد الإجباري و التجنيس و الاندماج و بالخرافات و البدع ، و بالتنصير و القوانين الجائرة و كذلك الآفات الاجتماعية [[204]]ص79 .

.

4 - 2 - 4 - 1 - دور المقاومة الرّوحيّة :

إنّ الاعتماد على المقاومة الروحية كان من الدعائم الأساسية للأمّة قبل هذا التاريخ ، ففي رسالة الشيخ عبد الرحمن الثعالبي (رحمه الله) في الجهاد هناك إشارة واضحة و كلاماً صريحاً يشير إلى مدى تدهور الأوضاع السياسية في البلاد ، ومدى ضعف القادة السياسيين ، ممّا جعله يؤكّد أهمية دور العلماء و المرابطين في قيادة الناس و في صدّ الأجنبي الغازي ، ففي هذه الرسالة التي لخّصها المؤرّخ الجزائري أبو القاسم سعد الله في مؤلفه التاريخ الثقافي للجزائر ، يهيب الشيخ عبد الرحمن الثعالبي بالعلماء أن يتحمّلوا مسؤولياتهم أمام الله و أمام النّاس لرد غارات بني الأصفر و يعني به الأوربيين .

غير أنّ من هؤلاء العلماء لم يكونوا في المستوى القيادي الذي يؤهّلهم لقيادة المقاومة العسكرية ، مما اضطرّ بعضهم إلى الهجرة ، وهذا كذلك بسبب فساد السياسة ، مثل الشيخ أحمد بن يحيى الونشريسي الذي توجّه إلى مدينة فاس ، والشيخ عبد الكريم المغيلي الذي توجّه إلى بلاد السودان ، و من لم يهاجر من أولئك العلماء قد اختار التصوّف و الإرشاد واتخذ لنفسه رباطاً لتعليم أبناء الأمّة ما توفّر له من علوم الدّين مثل الفقه و الأصول و العقيدة ، و مع ذلك فقد كان لهؤلاء العلماء دور كبير في المحافظة على تماسك المجتمع الجزائري ووحدته الدينية عقيدة و تشريعاً [180]ص29 .

قد يُؤخذ على هؤلاء العلماء و الفقهاء أنّهم اكتفوا بما ورثوه من ثقافة عصر الانحطاط ، و أنّهم أوقفوا جهودهم على حفظ المصنّفات و شرحها دون التفكير في شؤون العصر ولا في العلوم التي تتقدّم من حولهم ، وهم بذلك قد حصروا الناس في مفاهيمهم وفتاواهم و في أساليبهم التعليمة التقليدية ، لكن الدارس و المتأمّل ينبغي أن يضع هذا المعطى في سياقه التاريخي، إنّ الحصار و العزلة التي فرضها الاحتلال الفرنسي على الجزائر جرّدت البنيات الاجتماعية من عناصر الدفاع فلم يبق سوى هذا الانطواء على الذات و التمسّك بما بقي له من الجانب الروحي، و هكذا أصبح الجهد كلّه موجهاً إلى المحافظة على البقاء ، وأُجّل البحث عن التطوّر إلى اللحظة المناسبة.

إنّ الوضع التاريخي الذي وجد الجزائريون أنفسهم فيه كان يفرض عليهم أحد الاختيارين ، إما أن تقبع سجيناً في وطنك و دينك و ثقافتك لا تفارقها و لا تضيف عليها ، و إما أن تخرج منها نهائياً إلى وطن و دين و ثقافة قد لا تعرفها .

.

4 - 2 - 4 - 2 - المقاومة بالتعليم و التعلّم :

اهتمّ الجزائريون بالردّ على الاحتلال الفرنسي بشتى أنواع المقاومة ، وفكّروا في الردّ الشمولي مثلما كان الغزو شمولياً ، و لعلّ آلية التعليم و التعلّم كانت من أبرز أسلحة المقاومة ـ بغض النظر عن الأساليب التقليدية المعتمدة والحد الأدنى من الوسائل المتوفّرة ـ كرد فعل تبناه الشعب الجزائري ضدّ مشروع فرنسي استيطاني ضخم .

و رغم الضّربات التي تلقتها الجزائر و التخريب الذي لحق بمؤسساتها الدينية والتعليمية ، فإنّ المقاومة لم تتوقف ، وقد نشطت حركة تعليمية شبه سرّية ـ كان هذا خاصّة في النصف الثاني من القرن 19 ـ في البوادي و القرى النائية فنشطت حركة تحفيظ القرآن **للصغار** و حركة الوعظ و دراسة السيرة النبوية و قواعد الدين للكبار و توسّع ذلك إلى الأسواق الأسبوعية حيث كانت تُقام حلقات يقوم فيها الخطيب أو الرّاوي باختلاق قصّة تاريخية من وحي ما سمعه ، و يلقيها بأسلوب مشوّق يتعرّض فيها لبطولات الفاتحين الأوائل و انتصارهم على "الكفّار" ، ورسالته تصل مستمعيه و تدغدغ فيهم روح الشهامة و عزّة النفس [182]ص290.

ففي القرن التاسع عشر اهتمّ الشعب الجزائري بإنشاء أو بالأحرى بإعادة بعث دُور العلم والمعرفة من مدارس و معاهد و زوايا ، "وقد تطوّع لذلك المعلّمون و العلماء و الفقهاء و الشيوخ للتعليم و التوعية و الإرشاد ، رغم كل محاولات الاحتلال لإفشال هذا النوع من المقاومة ورغم كل ما استعمله من إمكانيات و مثبّطات و عوائق كثيرة و قاسية ورهيبة " [205]ص219 .

وفي القرن العشرين ، تطورّ هذا التعليم العربي ، و توسّع أكثر ، بعد الحرب العالمية الأولى و خاصّة عندما تأسّست **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين** عام 1931 بقيادة الشيوخ : عبد الحميد بن باديس ، و البشير الإبراهيمي ، و العربي التبسي و العقبي وغيرهم كثير ، الذين حدّدوا سياستها ومشاريعها ، في التربية و التعليم و نشرهما بين الأجيال الناشئة و هم **الأطفال** ، وحماية هوية الشعب الجزائري الوطنية الدينية و اللغوية و الثقافية ، وأسّسوا مئات المدارس و حشدوا إليها آلاف **الأطفال** للتعلّم و الدراسة وكوّنوا مئات المعلّمين لممارسة التدريس و تطوّر هذا الجهد ، وتوسّع و عمّ كل البلاد مابين الحربين العالميتين ، وإلى غاية اندلاع ثورة أوّل نوفمبر 1954 [205]ص219 .

بالنسبة لدور الحضانة أو التعليم التمهيدي الخاص **بالأطفال** ، فقد فكّرت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في ذلك ، و كلّف الشيخ العلاّمة عبد الحميد بن باديس أحد الأساتذة الجزائريين والمختصّ في هذا الجانب و هو الأستاذ " لحسن بولحبال "و الذي توجّه إلى تونس و تحرّك إلى مصر والعراق و حصل على معلومات فيما يتعلّق بالجوانب التربوية والبيداغوجية و النفسية الخاصّة بالطفولة ، وقد كلّفته إدارة الجمعية بتأسيس أقسام خاصّة بهذا الجانب ، و حتّى وإن كان يغلب عليها الطابع الرّوحي و الدّيني ، وهذا يمكن تبريره بالتّوجّه الذي كانت تفرضه الظروف آنذاك و ليس هو قصوراً من

.

طرف الجمعية ، و إنّما كانت تنظر إلى الأولوية التي يجب أن تعطيها لهذا الجانب لتحصين **الأطفال** والشّباب الجزائريين خشية الوقوع في ضياع و فساد فرضه الاحتلال [204].

ويقول أحمد توفيق المدني حول سعي الجزائريين إلى بناء و تعمير المساجد الحرّة وأيضاً المدارس .." لقد تباهى بها القوم عندنا برفع قواعدها من طراز معماري أندلسي أصيل وبذلوا في سبيل إقامتها ، كما بذلوا في سبيل بناء المدارس الحرّة ما ملكته أيديهم من مال و ما ملكته نساؤهم من حُليّ ، فكان الناس عندنا رجالا و نساءً يؤثرون الله و العروبة على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة ، وبذلك محا التعليم العربي الحر صورة : **طفل** مشرّد ، **طفل** جاهز ، **طفل** أميّ ، **طفل** منحرف ، أو بالأحرى **طفل** عديم ، ورسم عنها مشهد لافتة **طفل** طمـوح وصلاته الإسلام ، ومعقله الوطن و قبلته المعرفة العربية " [189]ص37 .

4 - 2 - 4 - 3 - تعليم المرأة الجزائرية :

أثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر ، ظهرت كوكبة من العلماء و الشيوخ و المرابطين عبر كامل التراب الوطني ، تدافع عن الأرض و الشرف و الثقافة و العلم ، بدأ بالأمير عبد القادر مروراً بالشيخ عبد القادر المجاوي و هو من مواليد 1848 بتلمسان و هو صاحب مدرسة في التعليم و الأدب و الفكر ، وهو يُعدّ من المفكّرين المستنيرين الذين كان لهم دور في تفتيق الأذهان إذ كان يدعو إلى إصلاح التعليم و يدعو إلى **تعليم المرأة** ، وقد وجّه انتقاداً لاذعاً للتعليم في عهده عندما كتب في " اللمع على البدع" قائلاً : التعليم القديم غير نافع في زماننا لنقصانه إذ تعليم القرآن وحده على الكيفية المألوفة عندنا بهذه الأقطار لا يفيد المتعلّم و لا أباه ، فلابد من معرفة العلوم النافعة في الدين و الدنيا .

وقد بنى دعوته إلى تعليم المرأة على أساس أنّ الأمم الحيّة إنّما حصل لها الرُّقي بتربية أولادهم و تعليمهم العلوم النافعة و المعرفة المفيدة ، فيجب التبصر لمثل هذا ، و في الغالب إنّ إهمال **الأولاد** يأتي من الأمهات الجاهلات ، أو المتعلّمات تعلماً ناقصاً ، و تجدر الإشارة إلى أنّه دعا في كتابه المذكور إلى "دراسة علم الأخلاق و علم النفس" [194]ص56.

من جهته أكد " محمد بن رحال " الندرومي على ضرورة تعليم الفرد الجزائري ، لأنّ التربية و التعليم هو النسق الذي يضمن تكامل كل الأنساق الاجتماعية الأخرى ، بالإضافة إلى أنّه النسق الذي يجب أن يكون في صدارة المقاومة ضد فرنسا ، و أنّ الجهل هو العدو الأكبر للإنسانية ، و في هذا المضمار كان يؤكّد على الضرورة القصوى لتعليم البنت مهما كانت الظروف ، وقد قال عنه بعض المؤرخين أنّه كان من الأوائل الذين أرسلوا بناتهم إلى المدرسة .

.

4 - 2 - 5 - فكرة للنّقاش :

تعتبر مرحلة النصف الأول من القرن 20 من أهمّ مراحل المقاومة الجزائرية فهي مرحلة انتقالية من المقاومة المسلّحة إلى الثورة التحريرية ، و خلالها جرّب الجزائريون أساليب سياسية واستخدموا وسائل غلّبوا فيها جانب العقل و المعرفة ضمن مرجعية روحية متأصّلة في الأمّة ، ضدّ محتلّ لا يعترف حتى بكفاءة الجزائري ، ولا بقدرته الذهنية على استيعاب التطوّر الحضاري .

و تزداد هذه المرحلة أهمية تاريخية ، لكونها فترة أرادت أن تتشكّل فيها من جديد البنية الفكرية الثقافية للمجتمع الجزائري ، بعد محاولات المسخ و التدمير لمقوّمات الشخصية الوطنية من طرف الاحتلال الفرنسي ، و قد تميّزت بمخاض فكري منطلقه : حاجة المقاومة إلى روح يقظة و إلى مسايرة الحضارة ، و موضوعه التوفيق بين صيانة المجتمع التقليدي أو الاقتباس من أجل بناء المجتمع الجديد ، فالتحدّي قائم في هذه النقطة أي إيجاد أدوات التركيب بين الماضي و الحاضر، حيث كانت الثقافة المنشودة هي التي تسعى إلى تلبية الحاجات بكيفية تراعي الاتجاهين :

- الاتجاه إلى مراعاة الخصوصية الثقافية
- و من جهة أخرى الاتجاه إلى الاقتباس من الثقافات الأجنبية [185]ص421 .

في خضم هذا النقاش ، بقي الماضي عند البعض مجداً و عند البعض الآخر جموداً ، وظهر الحاضر عند البعض مقترناً بالاستعمار ـ الذي يحاول احتكاره لنفسه لكي تبقى له الغلبة والهيمنة ومنعه على الجزائري ـ و عند البعض الآخر وسيلة مفيدة يمكن استغلالها ، في حين يبقى طرف ثالث يحاول القيام بالتركيب .

و في هذا المنحى ، بدأ يظهر اجتهاد الجزائري المغلوب ، من أجل تجاوز الظاهرة الاستعمارية ، بتعليم نفسه بنفسه رغم العراقيل ، هذا التعليم قد يسمح له بالتعويض عن ثقافته الشبه المحطّمة كلياً بثقافة ناشئة أراد أن يتوصّل إليها البعض عن طريق اللغة العربية والتعليم التقليدي رغم محاولات التحديث ،كما أراد أن يتوصّل إليها البعض الآخر عن طريق لغة أجنبية لم تكن متاحة للجميع ممّا ساعد على ظهور ثقافات مقتصرة على الخاصّة من الناس كالموظفين و المعلّمين و بعض رجال القضاء ،و على الرّغم من هذا **السِّجال** ، بقيت البنية الفكرية الجزائرية في هذه الفترة ، تنهل :

- من الثقافة الأهلية التي أخذ ظلّها يتقلّص و التي لم يكن لها من حصن تحتمي به سوى التراث الدّيني ، علماً بأنّ هذا التراث في حدّ ذاته كان متعرّضاً للاعتداء .
- و أيضاً من الثقافة الأجنبية التي حتّمتها الضرورة و التي كان من الصعب الحصول عليها بسبب النظام السياسي الاستعماري القائم آنذاك على التجهيل .

وعلى هذا الأساس برزت ثلاثة كتل : [206]ص114 .

.

1 ـ كتلة المثقفين ثقافة عربية إسلامية محضة ، محافظة و سلفية و تقليدية ، من أهمّ أهدافها المحافظة على الشخصية العربية الإسلامية الجزائرية ومقاومة الاحتلال بالتربية والإصلاح .
2 ـ كتلة المثقّفين ثقافة فرنسية محضة و من سماتها التنكّر للثقافة الوطنية و اتهامها بالرّكود وتُحمّلها أسباب تخلف المجتمع الجزائري .
3 ـ كتلة المثقفين ثقافة مزدوجة ، عربية إسلامية و فرنسية ، من سماتها التمسّك بالأصالة والاستفادة من الثقافة الغربية .

بين هذا و ذاك ، تطوّرت فكرة المقاومة إلى نضال شامل في الغالب معتمداً على : **تقنيات حاولت أن تكون أكثر حداثة و أن تكون أقرب إلى الاستخدام الصحيح** ، كما تطوّرت من العمل الفردي إلى النشاط الجماعي .

سؤال : لماذا تطرّقنا إلى هذه الفكرة و وضعناها للنقاش ؟

الجواب : مادام البحث الذي بين أيدينا يهدف إلى : "دراسة موقف الأسرة الجزائرية اتجاه روضة الأطفال كمؤسّسة اجتماعية تربوية في المرحلة الراهنة " ، فإنّه من الضروري فهم التتابع التاريخي لهذا الموقف أي كيف تكوّن و تطوّر و أصبح على ما هو عليه الآن ، في ظلّ المعطيات التالية :

1 ـ من المعلوم سوسيولوجياً أنّ كلّ فترة تاريخية إلاّ و لها صلة بالفترات السابقة لها .
2 ـ كانت الأسرة الجزائرية هي التي تتبنى الكتاتيب القرآنية تأييداً و تمويلاً و تمنحها المكانة الاجتماعية اللائقة بقدسية القرآن تعظيماً و تمجيداً له ، و لذلك كانت تُشجّع **أطفالها** على الاندماج فيها وهي تطمح أن يبلغوا المكانة الروحية و العلمية اقتداء بالأجداد و الأسلاف بحيث كانت الأسرة تتقاسم مع الكُتّاب وظيفة التربية .
3 ـ أمّا " الروضة " فقد جلبها الاحتلال الفرنسي إلى الجزائر في إطار مشروعه "التعليمي" الخاص بأبناء الفرنسيين و القلة القليلة من أبناء الجزائريين ضمن المدارس التي وضعها و هي ذات طابع تعليمي نظامي ، وقد اعتمد القسم التحضيري المدمج قصد تقريب **الأطفال** إلى السنة الأولى ابتدائي ، و كانت الروضة آنذاك تعتمد على فكر الروّاد الأوائل : روسو ـ فروبل ـ منتيسوري ، ممّا يدلّ على أنّ صياغة المنهج كانت صياغة متينة وكانت البرامج المطبّقة في روضة **الأطفال** في تلك الفترة مماثلة لتلك التي كانت تطبّق في فرنسا شكلاً و مضموناً أي لغة وقيماً حيث كانت حريصة على تحقيق طموحات الاحتلال و أهدافه ، وقد عملت الروضة على خدمته ـ ما دامت هي من إنتاجه وتحت سيطرته ـ وزيادة على قلّة عددها كان استقبالها للأطفال محدود أي كانت خدماتها و نشاطاتها من نصيب **أطفال** فئة محدّدة من أبناء "الكولون " في حين لم يكن بمقدور **الأطفال** الجزائريين الاستفادة من هذه النشاطات و تلك الخدمات ، باستثناء نسبة ضئيلة منهم من الميسورين على غرار ما كان قائماً آنذاك في مختلف مراحل التعليم .

.

لذلك كانت الأسرة الجزائرية تقف آنذاك موقف الرفض و الامتناع تجاه كلّ أشكال المؤسّسات التعليمية التي جلبها الاحتلال الفرنسي، وفي الحقيقة الذين امتنعوا عن إدخال أبنائهم إلى هذه الرياض فلأنّهم إمّا فقراء ، و إمّا وقفوا من الاحتلال موقف إيديولوجي متشبّع بالقيم الدّينية ، إذاً هذا الموقف يعبّر عن الصّراع ضد الاحتلال و لا أقول صراع سياسي فقط بل أكثر منه صراع ديني : إسلامي/صليبي ، وليس ضدّ العلم في ذاته لأنّ الأسرة قد أثبتت في السابق وستثبت في اللاحق أنّها حريصة ـ حسب تصوّرها وحسب طرائق تمثّلها ـ على تدعيم أطفالها في التعلّم والنمّو بشكل عام .

4 ـ بعد الاستقلال .. استدخلت الأسرة الجزائرية ثقافة "روضة الأطفال" في نسقها الجديد ، بعد أن تأثرت بالمتغيّرات المختلفة الاجتماعية منها و الاقتصادية وبالتالي الثقافية : الهجرة الداخلية ، تقلص حجم الأسرة ، تَغيُّر في طبيعة الوظيفة التربوية للأسرة ، خروج الأم للعمل ، جزأرة التعليم ..إلخ

5 ـ على اعتبار أنّ الأسرة قد تبنّت " الروضة " ـ بعد الاستقلال ـ كمؤسّسة اجتماعية تربوية فهل يعتبر هذا تحوّل من الشّكل التقليدي إلى الشّكل الحديث ؟

لماذا حدث هذا التحوّل ؟

كيف كيّفت الأسرة الجزائرية هذا التحوّل ؟

ما هي الأدوات و الآليات التي اعتمدتها الأسرة في عملية التركيب بين الشّكل التقليدي "للمؤسّسة الطفولية" و الشكل الحديث ؟

هذه واحدة من أجزاء الإشكالية التي يحاول البحث أن يفكّها و أن يأخذها بالدراسة .

.

4 - 3 - الرّوضة في الجزائر بعد الاستقلال :

أصطلح على تسمية المرحلة التاريخية التي عرفتها الجزائر بعد الاستقلال مباشرة بمرحلة " تصفية الاستعمار" ، و لذلك فهي مرحلة ذات خصوصية على جميع المستويات ، و لقد عرفت المنظومة التربوية عملية إعادة بناء شامل قصد استيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ و توحيد التعليم العام ، حيث أمّمت المدارس و أدمج التعليم القرآني في النظام العام ، وما بقي من المؤسّسات التربوية التحضيرية تكفّلت بها قطاعات مهنية و اجتماعية أخرى ، إلى أن صدرت أمرية 16 أفريل 1976 التي حدّدت الإطار القانوني و مهام و أهداف التعليم التحضيري بشكل عام .

بشكلٍ عام عرف الجانب البيداغوجي ، صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984 تؤكّد على أهمية التربية التحضيرية ثمّ أتبعت بوثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990 ، تحدّد أهداف النشاطات و ملمح الطفل و البرنامج المقترح و كيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري ، وبعد ذلك جاءت وثيقة منهجية سنة 1996 المتمثلة في دليل منهجي للتعليم المدرسي ، وقد تطوّر مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية ، حيث نصّت الوثائق الرسمية التنظيمية و البيداغوجية على أنّ أطفال 4-5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهّلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي ـ سابقاً ـ و إلى استدراك جوانب النقص و معالجتها بينما نصّ منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي .

بعد الاستقلال يمكن تمييز أربعة مراحل هامّة لرياض الأطفال حسب إصدار النصوص القانونية وكذلك الوثائق التربوية .

4 - 3 - 1 - المرحلة الأولى (1975/1962) :

<u>أولا</u> : من الناحية التشريعية و التنظيمية : أخذت الجزائر على عاتقها غداة الاستقلال ، المؤسسات التي كانت تتبع الإدارة الفرنسية في حين بقيت المؤسسات التابعة للإرساليات الفرنسية تشتغل إلى أن صدر الأمر رقم 35/ 1976 ، حيث أممّت هذه المؤسسات و ضُمّت إلى الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية

في هذه المرحلة يمكن أن نميّز فترتين [18]ص197:

<u>الفترة الأولى (1965/1962) :</u>

وهي الفترة التي بقيت خلالها المدارس التي كانت تحت إشراف الإدارة الفرنسية تُؤدّي المهام نفسها التي كانت تؤديها في عهد الاحتلال ، بحيث كانت آنذاك بعض المربيات ممن ينتمين إلى الإرساليات المسيحية لم تغادر الجزائر ، و من أجل معالجة هذه المسألة وقعت السلطات الجزائرية اعتماداً رسمياً لإحدى أكبر الهيئات المسيحية في الجزائر وهي مؤسّسة CARITAS ، بحيث كان من بين بنود الاعتماد : السَّماح بالعمل في قطاع الأطفال .

.

تجدر الإشارة ، إلى أنّ مؤسّسة CARITAS تنتمي إلى المذهب البروتستانتي ، لذلك كانت الأسقفية الكاثوليكية بالجزائر تسعى لإحداث التوازن المذهبي ، فهي الأخرى اجتهدت في إنشاء رياض الأطفال ومنها : " دار حسنة " بمنطقة زغارة (العاصمة) .

على صعيد آخر ، وفي 23 سبتمبر سنة 1965 اتخذت الوزارة المكلفة بالتربية قراراً بتحويلها إلى مدارس ابتدائية لاحتواء الضّغط الذي سَبَّبه عددُ التلاميذ الذين هم في سنّ التمدرس الإلزامي ، إذاً ثلاث سنوات بعد استقلال الجزائر يقضي قرار وزاري بإلغاء التّعليم التحضيري لاستغلال كلّ ما أمكن من إمكانيات بشرية و مادية للنّهوض بالتّعليم النظامي الرسمي و تعميمه ما أمكن عبر التراب الوطني ، دون أن ننسى الإشارة إلى أن هذه الفترة هي فترة بداية تصفية الاستعمار ومحاولة التكيف مع سياسة الأرض المحروقة التي مارستها فرنسا في الجزائر.

الفترة الثانية (1975/1965) :

اُتصفت هذه المرحلة بالتّخلي التّام عن رياض الأطفال أو بالأحرى عن ممارسة التربية التحضيرية بالشكل الرسمي ، وتحويل جميع المدارس العمومية ذات الطابع التحضيري إلى مدارس ابتدائية و التبرير الذي كان يقف وراء هذه العملية هو الضرورة التعليمية اللّصيقة بخصائص المرحلة نفسها ، إلاّ أنه يمكن قراءة الظاهرة من وجهة أخرى ، حيث يتعلق الأمر **بمكانة التربية التحضيرية** آنذاك **ضمن النظام التعليمي و السياسة التربوية** بشكل عام .

غير أنّ المدارس التابعة للإرساليات المسيحية الفرنسية و المؤسسات التابعة إدارياً للبلديات بقيت تنشط في هذا المجال التربوي على خلفية الرصيد السابق الذي خلّفته الإدارة الفرنسية و لك أن تتصور مرجعية القيم و المنهج المعتمد وانعكاساته على الأطفال الجزائريين الذين كان عددهم قليل بسبب قلة الأماكن المتوفرة ، ويكون ذلك مقابل مساهمة مالية يدفعها الوالدان شهرياً .

في الحقيقة ومن الناحية الرسمية خاصّة ، اتصفت هذه المرحلة بجمود وضع التربية التحضيرية داخل رياض الأطفال في الجزائر ، و لم تعرف أي تطوّر يُذكر ، ولعلّ المبرر الموضوعي لذلك هو قلّة إمكانات و موارد السّلطة آنذاك التي لم تكن تسمح بالتكفل بالممارسة التربوية في هذا المستوى البيداغوجي .

ورغم هذا الانسحاب على المستوى الرسمي، لم يفكّر القائمون على هذا القطاع في بديل مناسب ، مثل السّماح بالمبادرات الخاصة القادرة على تغطية الفراغ الحاصل ، ولا عجب في ذلك إذ يعود هذا المعطى لطبيعة المرحلة ذاتها و لطبيعة المنهج السّياسي و الطرح الإيديولوجي المتبع ، فروضة الأطفال هي واحدة من بؤر الصّراع الثقافي الإيديولوجي في ظل تصفية الاستعمار ، ونتيجة

.

لقرار الوزارة المكلفة بالتربية القاضي بالتخلي عن التربية التحضيرية ، لم يصدر أي نص تنظيمي قانوني خاص بهذا المستوى البيداغوجي خلال المرحلة المشار إليها .

ثانياً : من الناحية التربوية

على العموم ما قيل عن المرحلة الممتدة ما بين 1962/ 1975 ، من الناحية التنظيمية ، يُقال عن المرحلة نفسها من الناحية التربوية ، إذ جمّد قطاع التربية الوطنية الممارسة التربوية الخاصة برياض الأطفال التي تمّ تحويلها إلى مدارس ابتدائية قصد تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي الإلزامي غداة الاستقلال ، و لذا فمن الناحية التربوية لم تصدر أية وثيقة تربوية و لا أية مبادرة من طرف وزارة التربية الوطنية بسبب إلغاء المرحلة من هيكلة النظام التربوي [18]ص215 .

4 - 3 - 2 - المرحلة الثانية 1991/1976 :

أولاً : من الناحية التشريعية و التنظيمية

على العموم ، تغطي هذه المرحلة الفترة الممتدة بين 1976 و هي السنة التي صدر فيها الأمر رقم 1976/35 المنظم للتربية و التكوين في الجزائر ، وسنة 1991 الموالية للسنة التي صدرت فيها الوثيقة المرجعية للتعليم التحضيري .

عرفت هذه المرحلة تطوراً كبيراً في مجال التربية التحضيرية في الجزائر مقارنة بالمرحلة السابقة لها بل و يمكن وصفها بمرحلة التأسيس القانوني و الانطلاقة الفعلية للإعداد لممارسة فعل التربية في هذا المستوى البيداغوجي .

حيث جاء في مادة 19 من أمرية 1976 ، أنّ التعليم التحضيري موجّه للأطفال دون سنّ التمدرس لتحضيرهم للدخول المدرسي و التدريب على السلوكيات الحسنة و حب الوطن و التدريب على العمل الجماعي ، والذوق الفنّي وكذلك تلقينهم العناصر الأوّلية للقراءة والكتابة و الحساب .

إذا كانت المادة 20 تشترط أن يكون التعليم التحضيري ضمن رياض الأطفال والأقسام التحضيرية ، فإنّ المادّة 21 جاءت لتتحدّث عن التأطير الإداري الممكن أو المسموح به ضمن الجماعات المحلّية ، الشركات ، تعاونيات الثورة الزراعية ، لجان التسيير الذاتي ، التضامن ، المنظمات الجماهيرية ، فتح و تأسيس مؤسّسات التعليم التحضيري بعد الحصول على رخصة من طرف الوزارة المكلفة بالتربية .

أمّا المادة 22 تشترط استعمال اللغة العربية كلغة رسمية للتعليم التحضيري ، وتؤكّد المادة 23 ممارسة الوزارة المكلّفة بالتربية ، الوصاية البيداغوجية على المؤسّسات الخاصّ بالتعليم التحضيري ، تحدّد شروط قبول الأطفال و الحجم الساعي و البرنامج والتوجيهات البيداغوجية .

.

إضافة إلى ذلك فقد شهدت هذه المرحلة تطورات نوعية في مجال التربية التحضيرية :

1 ـ إصدار النصوص القانونية و التنظيمية المُؤسِّسة لمرحلة التربية التحضيرية في النظام التربوي الجزائري و في القطاعات ذات الطابع العمومي [207].

2 ـ الشُّروع في إنشاء و فتح مؤسّسات و أقسام التربية التحضيرية في القطاعات العمومية والقطاع المكلف بالتربية الوطنية [207] .

3 ـ إصدار وثائق تربوية و إنتاج "مناهج" موجهة للمربيات و المعلّمين العاملين في التربية التحضيرية مثل : وثيقة توجيهات تربوية (1984) ، و الوثيقة المرجعية للتعليم التحضيري (1990)

لقد تأخر تنصيب نظام التعليم الأساسي إلى السنة الدراسية 1981/1980 ، لأسباب سياسية ، ذلك أنّ الأمرية صدرت متزامنة مع الميثاق الوطني و بعده دستور 1977 ، الذي أعقبه تشكيل وزاري جديد ، تسلّم فيه مهام الوزارة المكلفة بالتربية وزير كانت له تحفّظات على بعض جوانب الأمرية [18]ص199 .

أمّا فيما يتعلق بالتربية التحضيرية ، ومكانتها ضمن النظام التربوي و الاجتماعي ، فقد شكّلت النصوص التشريعية الصّادرة نسقاً قائماً على أساس أنّ التربية التحضيرية هي مستوى من مستويات التعليم النظامي و التي يتشكل منها النظام التربوي الجزائري ، وهذا إعلان صريح لتبنيّ السلطة للتعليم التحضيري حيث أكّدت المراسيم التشريعية و القوانين الصادرة في الجريدة الرسمية في عددها 30 في أفريل 1976 المواد من 17 إلى 42 على أهمّية المرحلة التحضيرية .

في الحقيقة إذا ما وُضع هذا التوجّه في إطاره التاريخي ، فإنّه يمكن اعتباره خطوة متقدمة جداً ، قامت بها الجزائر ، مقارنة بالأنظمة التربوية **العربية** على وجه الخصوص ، فوزراء التربية العرب ما زالوا يوصون في مؤتمرهم المنعقد بالقاهرة سنة 2006 الدّول العربية ببذل الجهد لجعل مرحلة التربية التحضيرية مرحلة من مراحل السُّلم التعليمي .

4 - 3 - 2 - 1 - مهام التّربية التّحضيرية في التّصور الرّسمي الجزائري :

ـ العمل على تنمية الطفل بواسطة التدريب البدني الملائم

ـ تربية حواس الطفل لتفتيق ذهنه

ـ تعليم الطفل العادات الحسنة

ـ مساعدة الأسرة على تربية الطفل

ـ تحضير الطفل للحياة الاجتماعية

ـ إعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة و تلقينه مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب أي تهيئة الطفل تهيئة تربوية فعّالة للتكيف مع نشاطات التعلّم في المدرسة بسهولة و التقليل ما أمكن من العوائق .

.

إنّ المتمعّن في هذه المهام يجدها هي نفسها التي عبّر عنها الاهتمام العالمي في تربية الطفل ، وها هي منظمة "اليونسكو" كمنظمة عالمية تخطّط لأهداف ، أطلقت عليها " تعلّم لتكون" في القرن الحادي و العشرين ، و التي تتعلّق بـ :

ـ العمل على إنماء شخصية الطفل و تطويرها

ـ تنمية الحواس

ـ إيقاظ حب الاستطلاع

ـ اكتساب العادات الحسنة و الصحية

ـ التطبيع الاجتماعي للعيش مع الآخرين في المجتمع [18] ص200.

يبدو أنّ التصور الذي كان حول مشروع التربية التحضيرية آنذاك ، كان متقدماً ومتطوراً لو رافقه التجسيد الميداني ، ذلك أنّ الأهداف و المهام الموكولة لها حالياً على المستوى العالمي و المحلي لا تخرج عن هذا الإطار .. نظرياً على الأقل .

4 - 3 - 2 - 2 - النُّصوص المتعلقة بإنشاء رياض الأطفال في المرحلة (1991/1976) :

ضبطت النصوص التنظيمية الجهات التي يحق لها المبادرة بإنشاء رياض الأطفال و حدّدتها كما يلي : يجوز للإدارات و الهيئات العمومية و الجماعات المحلية والمؤسسات الاشتراكية و تعاونيات الثورة الزراعية و لجان التسيير و التعاضديات و المنظمات الجماهيرية ، ما عدا الأشخاص و الجمعيات أوالشركات الخاصة ، أن تفتح مؤسسات للتعليم بعد الحصول على رخصة من الوزير المكلّف بالتربية .

من الواضح أنّ هذا النص وُضع خلال الفترة التي كانت فيها الجزائر تتبنى الاشتراكية كإيديولوجية و كخيار سياسي ، ولقد كان عالِم التربية "سادلر" يرى أنّ النظام التربوي مثل العمود الفقري للكائن ، فإذا كان العمود الفقري يحدّد نوع الكائن ، فإنّ النظام التربوي يحدّد نوع المجتمع و توجهاته السياسية والاقتصادية و الاجتماعية .

على هذا الأساس بادرت وقتئذٍ كثير من القطاعات الوزارية و الشركات الوطنية بإنشاء رياض الأطفال لصالح أبناء مستخدميها بالدرجة الأولى و أيضاً لعموم أبناء المواطنين ، و من هذه القطاعات التي أنشأت مؤسسات رياض الأطفال :

ـ وزارة الطاقة و المناجم (سوناطراك ، سونلغاز)

ـ وزارة الداخلية و الجماعات المحلية (البلديات خاصّة)

ـ وزارة الدفاع الوطني

ـ وزارة العمل و الضمان الاجتماعي

.

- وزارة الشباب و الرياضة
- وزارة الصّحة
- وزارة البريد و تكنولوجيا الاتصال

وتقع أعباء إنشاء مؤسسة روضة الأطفال على الجهة المنشئة وحدها ، فهي التي تعيّن مدير المؤسسة والمستخدمين و تدفع رواتبهم ، أمّا توظيف المربيات فيشترط ألاّ يقلّ مستواهنّ الأكاديمي عن مستوى نظرائهنّ في القطاع المكلف بالتربية الوطنية (لكن هذا الشرط لم يحترم في كثير من القطاعات بسبب قلة الحوافز المالية التي تعرضها) .

كما يُلاحظ أنّ النصوص الصادرة قد رخّصت للجهة المنشئة للمؤسسة طلب مساهمة مالية من أولياء الأطفال المسجّلين بالمؤسسة ، وتختلف قيمة المساهمة المالية من قطاع لآخر تبعاً لنوع الخدمات المقدّمة و جودتها ، و في المقابل أُسند للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية ، الإشراف التربوي على مؤسسات التربية التحضيرية و كذلك تحديد شروط قبول الأطفال واقتراح القانون الأساسي الخاص بالمربيات .

4 - 3 - 2 - 3 - النُّصوص التَّشريعية المتعلّقة بالمربيّات في المرحلة 1991/1976 :

ما يمكن ملاحظته بدايةً في هذا المضمار ، هو بقاء النصوص الخاصة بالإشراف على تكوين المربيات المتخصصات ، وكذلك القانون الأساسي الخاص بهنّ ، من غير تجسيد خلال هذه المرحلة ، الأمر الذي أثر سلباً على مستوى الخدمات التربوية المقُدّمة في رياض الأطفال بسبب قلة تأهيل المربيات أكاديمياً و مهنياً .

و فعلاً هناك فراغ رهيب على مستوى تكوين المربّيات ، ففي الجزائر و قبل 1962 ، كان التكوين يتمّ بمدرسة " القدّيس ميشال " بمنطقة حيدرة (العاصمة) ، تحت إشراف الأخوات المسيحيات اللواتي يقمن بتكوين المربّيات الجزائريات المترشّحات للعمل في هذا القطاع ، وبقيت هذه المدرسة نشطة إلى غاية 1967 .

و في أواخر السبعينيات ، قامت الوزارة المكلفة بالتربية بإعداد برنامج للتكوين الأوّلي الخاص بمربيات رياض الأطفال ، بحيث كان هذا البرنامج يشمل الإعداد النظري والتدريب المهني ، و مدّته سنتان ، ولئن كانت الوزارة المكلفة بالتربية لم تقم بذلك ، فقد سارعت قطاعات أخرى لملء هذا الفراغ دون أن تكون مؤهّلة قانونياً إلى ذلك [18]ص204.

ولعلّ المثال المناسب في هذا الشأن هو المبادرة التي قام بها المجلس الشعبي لمدينة الجزائر الكبرى في الموسم الدراسي 1976/ 1977 و التي تتمثّل في فتح مدرسة لتكوين المربيات و كان مقرّها يقع بحي " المدنيّة " بالجزائر العاصمة ، وقد تخرّجت من هذه المدرسة مجموعة من المربيات حيث كانت

.

الموافقة على قبولهنّ تشترط كحد أدنى مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي ، وكان التكوين النظري و المهني يدوم 24 شهراً ، إلاّ أنّ المدرسة توقفت عن نشاطها في أواخر الثمانينيات ثمّ جدّدت عملها في 1 جانفي 2002 بحي " بولوغين " بالعاصمة ، بمركز تربوي كان يُسمى منذ القرن 19 بـ "مدرسة سيدة الشكر " والتي كانت مدرسة لتكوين المربّيات و استقبال الأطفال ويبدو أنّ المتخرّجات يجدن صعوبة في اعتراف الوظيف العمومي بالشهادة المتحصّل عليها.

يمكن الإشارة كذلك إلى جهد آخر، ويتعلق الأمر بالتكوين الأوّلي الذي كانت تقوم به المعاهد التكنولوجيا للتربية في كلٍّ من : الجزائر العاصمة ، وهران ، قسنطينة ، حيث تخرّجت أوّل دفعة للمربيات في الموسم الدراسي 1983/1982 ، ثمّ توقفت العملية تماماً بعد سنة من ذلك .

تسيير روضة الأطفال : بعد تنصيب هياكل التربية التحضيرية في قطاع التربية الوطنية ، صدر سنة 1982 نصٌّ ينظّم عملية تسيير هذه الهياكل ، و فيما يلي أهم ما احتواه من تعليمات و توجيهات للمسيّرين الإداريين :

هياكل الاستقبال : ضرورة توفّر القاعات و المرافق المختارة لاستقبال هؤلاء الأطفال على جميع الشروط المتعلّقة براحتهم و نظافتهم و أمنهم .

التنظيم الإداري : يمكن تصوّر إمكانيتين للعمل

الإمكانية الأولى: في الصّباح : من سا 8 و 30د إلى سا 11 و 30د

في المساء : من سا 13 و 30د إلى سا 16 و 30د

ملاحظة : تقتضي هذه الإمكانية ، حضور معلمتين في آن واحد .

الإمكانية الثانية : يمكن عند الضرورة القصوى و عند توفّر الشروط المادية أن يجمع التنظيم المعمول به عمليتين متكاملتين:

1 ـ عملية ذات طبيعة اجتماعية متعددة الجوانب من إطعام و ترويح و مراقبة

2 ـ عملية ذات صبغة تربوية خاصّة تتمثّل في التربية التحضيرية

ملاحظة : إنّ هذا التنظيم المدمج يقتضي تعيين ثلاث مربيات لكل فوج ، على أن يقتسمن جميع النشاطات المقرّرة بإنصاف ، و ذلك حسب اختصاص كلّ واحدة منهنّ .

موارد التمويل : يساهم كلّ ولي طفل مسجّل بالروضة بمبلغ محدد لكلّ شهر أو لكلّ فصل ذي ثلاثة أشهر ، وتُوجَّه مساهمات الأولياء في شراء اللُّعب و الوسائل التربوية .

ثانياً : من الناحية التربوية

تميزّت المرحلة الممتدّة بين 1991/1976 من الناحية التربوية بإصدار وزارة التربية الوطنية وثيقتين تربويتين موجّهتين للمربيات و المعلمين بصفة عامّة ، حيث تعتبر كلّ واحدة منها بمثابة "منهاج تربوي" ، وقد شكّلت دليلاً للممارسة التربوية الميدانية :

1 _ وثيقة توجيهات تربوية خاصّة بالتعليم التحضيري ⟵ سنة 1984

2_ وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري ⟵ سنة 1990

قراءة نقدية للوثيقتين :

أولاً : ملاحظات حول وثيقة 1984: صحيح أنّ هذه الوثيقة سدّت فراغاً رهيباً في مجال الأدبيات التربوية الخاصّة بروضة الأطفال تصوّراً و ممارسةً ، إلاّ أنها لم تُعمّم على جميع المؤسّسات التي كان بها أقسام التربية التحضيرية **وهي قليلة جداً** ، وبالتالي لم تصل إلى أيدي كلّ المعلّمين الذين كانوا بحاجة إلى مثل هذا الدّليل ، ولاسيما أنّ هذا النوع من التربية جديد في القطاع على الأقل في شكله الرّسمي و لم يُؤهّل له المفتّشون القائمون على المراقبة و التكوين الميداني و كذلك المُعلّمون الممارسون .جاءت الوثيقة في 35 صفحة ، وهي تضمّ خمسة محاور:

1 _ خصائص الطفل (4 إلى 6 سنوات)

2 _ النشاطات التربوية

3 _ مراكز الاهتمام

4 _ التوزيع اليومي للنشاطات التربوية

5 _ المراقبة و التكوين

ملاحظات عامّة :

_ يُلاحظ على ما قُدّم من معارف نفسية ضمن هذه الوثيقة أنّها معارف بسيطة و جزئية

_ الخلط بين النمو الحسّي و المعرفي

_ جاءت الوثيقة مبنية على مقاربة المحتوى و ليس على مقاربة النّمو ، في حين ما يهمّ الطفولة في هذه المرحلة هو مجال النّمو أكثر ممّا يهمّ محتوى النشاط

_ عرف محور التربية اللّغوية اختلال ضمن هذه الوثيقة ، كالخلط بين النشاطات اللغوية ووسائل تعلّمها مثل القصّة و التمثيل ، والخلط بين الملاحظة كمهارة عقلية و بين التربية اللغوية

_ من النقاط الإيجابية التي تستحقّ الاهتمام هي الألعاب التربوية حيث حدّدت الوثيقة أهداف اللّعب و النّماذج : كالألعاب الحرّة ، و الجماعية و ألعاب التركيب و التصنيف [18]ص218.

.

نموذج عن البرنامج اليومي للنشاطات التربوية : (حسب الوثيقة التربوية 1984)

الفترة الصباحية :

حصّة الاستقبال : يُستغل هذا النشاط التربوي في التحدث مع الأطفال عن اهتماماتهم و ما يشغل بالهم ، أو تحضير الأركان المبرمجة في ذلك اليوم بمشاركة الأطفال .

غناء : يستهل الأطفال هذه الفترة بأغنية معروفة لديهم

تعبير : و يتم بسرد قصّة من طرف المربية أو من طرف الأطفال أنفسهم ، أو يتمّ التعبير عن حادثة معينة أو مناسبة ما ، من طرف الطفل أو يصف ظاهرة ما .

تمارين : و تتعلق بالتدريب على استخدام الحواس كالاستماع إلى مختلف الأصوات و محاولة التميز بينها ، إضافة إلى التدريبات الخاصة بالرياضيات عن طريق اللعب .

التربية النفسية / الحركية : وتتمّ بواسطة التمارين و التدريبات حول الإيقاع و أيضاً التربية البدنية والألعاب الحركية .

الفترة المسائية :

_ الأشغال اليدوية : و هي تمارس حسب رغبات الطفل (عجين ، دهن ، قص ، رسم ، .....)

_ ألعاب حرّة

_ التحضير للخروج .

ثانياً : ملاحظات حول الوثيقة التربوية لسنة 1990 : تتكوّن هذه الوثيقة من 91 صفحة ، وقد بنُي محتواها على مضمون وثيقة 1984 ، لكنها جاءت بشكل أكثر توسّعاً و تفصيلاً ، كما أنّها عرفت انتشاراً واسعاً و صارت وثيقة عمل أساسية بين المعلمين و المفتشين ، وقد يكون سبب هذا الانتشار إلى الأيام الإعلامية التي نظمتها الوزارة المكلّفة بالتربية لشرح مضمونها و طريقة استغلالها .

و يمكن تلخيص مضمون الوثيقة فيما يلي :

أ _ نمو شخصية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة)

ب _ أهداف التربية التحضيرية و ملمح تخرّج الطفل

ج _ النشاطات التربوية

د _ التنظيم المادي لحجرة التربية التحضيرية

.

ملاحظات عامّة عن كلّ محور :

أ ـ نمو شخصية الطفل في مرحلة الروضة :

يستهل المحور بلفت نظر معلمي التربية التحضيرية إلى أهمية دراسة علم نفس الطفل ، وبخاصة المرحلة الممتدّة فيما بين الميلاد و السنة السادسة من العمر، فإذا كان أي مهني مُطالب معرفة المادة التي يتعامل معها ، فإنّ المعلم مطلوب منه أكثر من غيره بمعرفة المادة التي يتعامل معها ، وهم الأطفال .

لذا صارت معرفته بخصائص نمو شخصية الطفل الذي يتعامل معه ، في جوانبها: الحركية/ الحسية ، العقلية / المعرفية ، الاجتماعية و اللغوية أمراً ضرورياً ، لأنّ هذه المعرفة هي التي تسمح له بالتعامل معه تعاملاً مبنياً على العلم و لكن هل تحدثّت الوثيقة على تأهيل المربية أو المعلم المكلّف ؟

أي كيف يمكن للمربية أن تتحصّل على المعرفة الخاصّة بتربية الطفل إذا لم تُتح لها فرصة التعليم الأكاديمي مثلاً ؟

كما أشارت الوثيقة من خلال توجيهات و إرشادات تربوية إلى كيفيات تهيئة البيئة المادية والمناخ النفسي ، اللذين يساعدان على إنماء و تطوير مجالات شخصية الطفل و تهيئته للتكيف مع المدرسة و قد بدا واضحاً أثر النظرية المعرفية في عرض المجال العقلي / المعرفي ، بينما المجالات الأخرى فلم يظهر استنادها إلى أي إطار نظري محدّد [18]ص226 .

ب ـ أهداف التربية التحضيرية و ملمح تخرّج الطفل :

يمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يلي :

_ مساعدة الطفل على تنمية حواسه و مهاراته العقلية و ذوقه الجمالي

_ الاندماج الاجتماعي للطفل

_ اكتشاف العالم المحيط به

_ تهيئة الطفل للدخول إلى المدرسة .

يظهر أنّ هذه الأهداف أعطت لبعد الشخصية و البعد الوطني و بُعد التهيئة للمدرسة ما تستحقه هذه الأبعاد من أهمية في المرحلة التربوية محلّ الدراسة ، و في هذه الأبعاد تتفق الوثيقة مع الأهداف العالمية المحددة لمرحلة التربية التحضيرية .. على الرغم من أنّها تفتقر إلى البعد المتعلق بالتربية على بعض القيم العالمية أو الإنسانية المشتركة ، لكن إذا وُضعت الوثيقة و قُرئت في الإطار التاريخي الذي صدرت فيه ، فإنها تعتبر متقدمّة فيما حدّدته من أهداف ينشأ عليها الأطفال في أقسام التربية التحضيرية في الجزائر ، مقارنة ببعض البلدان العربية الأخرى ، كما يشير إلى ذلك البحث التربوي سعيد بوشينة في دراسته .

لقد حدّدت الوثيقة المواصفات التي سيكتسبها الطفل و تظهر في شخصيته وسلوكه ، بعد سنتين من التهيئة و الإعداد :

.

_ القدرة على الحوار البسيط
_ القدرة على طرح الأسئلة و تصوّر الإجابات
_ حفظ بعض السُّوَر القرآنية
_ اكتساب عادات حسنة في المعاملات اليومية
_ معرفة تعاقب الزمن القريب و تسلسله
_ التحكم في الانفعالات و الخروج من التمركز حول الذات
_ القدرة على استعمال العضلات الدقيقة و التنسيق الحركي/ الحسي
_ القدرة على تقدير الإمكانات الجسدية
_ التهيؤ للتعلم المدرس.

على الرغم مما يبدو على بعض المواصفات من صياغات عمومية و غير محدّدة كمثل: "القدرة على الحوار البسيط " ، و التغافل عن تحديد القدرة على السرد و القدرة على الوصف وكذلك القدرة على إعطاء الحُجّة ، وهي أساليب ضرورية في هذه المرحلة لتعبير الطفل عن حاجاته و أفكاره و تواصله مع الآخرين ، إلاّ أنّ ملمح التخرّج بقي مرتبط بالأهداف و يتسم بالشمولية .

ج _ النشاطات التربوية :

حدّدت وثيقة النشاطات التي يمارسها الأطفال في مؤسسات التربية التحضيرية ، في سبعة مجالات ، بالإضافة إلى عدد الحصص الأسبوعية و الزمن البيداغوجي الذي يستغرقه تناول كل حصّة ، إلاّ أنّ عرض المجالات و النشاطات البيداغوجية بهذه الطريقة يجعلها لا تختلف عن الممارسة في الأقسام التعليمية العادية فالمُعلّم حينما يقرأ هذه الوثيقة لا يلمس أنّ هناك اختلافاً في المقاربة بينها و بين منهاج السّنة الأولى أو غيره من المناهج .

و فيما يلي النشاطات المبرمجة لأطفال التربية التحضيرية حسب وثيقة 1990 :

_ التربية الإسلامية 8.54 % ← بالنسبة للحجم الساعي الأسبوعي
_ الملاحظة 5.12 %
_ التربية الحسية 2.56 %
_ التربية اللغوية 20.5 %
_ التربية الرياضية 6.83 %
_ التربية الفنية 35.87 %
_ التربية النفسية الحركية 10.25 %
_ الألعاب التربوية 10.25 %

.

عيّنات من بعض الأنشطة :

_ التّربية الإسلامية :

ذكرت الوثيقة ثلاثة أهداف لتعلّم التربية الإسلامية و هي :

1- تهذيب سلوك الطفل و تربيته على المواقف الأخلاقية النابعة من الحضارة الإسلامية

2 - حفظ سور قرآنية

3 - تسميع الأطفال قصصاً أخلاقية تدعو إلى تهذيب سلوكهم

إنّ العنصر الثالث الذي سمي هدفاً ، ليس بهدف و لكنه وسيلة أو طريقة من طرائق تهذيب السلوك ، وهنا يبدو أنّ الأمر التبس على واضع الوثيقة فلم يقدر على التفريق بين الهدف و طريقة تحقيقه .

ـ نشاط الملاحظة : تناولت الوثيقة نشاط الملاحظة كنشاط قائم بذاته ، وكأنّه مستقلّ عن النشاطات الأخرى ، في حين أنّ الملاحظة عملية تدخل في جميع النشاطات ، و قد يكون القصد من وراء تناولها منفردة إعطاؤها أهمية أكبر ، لأنها فعلا ذات أهمية في حياة الإنسان ؛ فالملاحظة لا تقتضي أي انتباه ، بل الانتباه المركّز ، و كلّما ركّز الملاحظ انتباهه على الظاهرة موضع الملاحظة كلما أدركها بشكل أدق ، فهو يصغي لما حوله بكافّة حواسه و عقله .

ـ نشاط التّربية اللّغوية : إنّ مؤلّف الوثيقة لم ينظر إلى النشاطات اللغوية كوحدة متكاملة ، وإنّما نظر إليها بصفتها فروعاً منفصلة ، و هذه النظرة قد تمّ التخلي عنها و تجاوزتها تعليمية اللغة ، ونظريات الاكتساب و حتى تسمية " المحادثة " لم يعد أمراً مستعملاً ، وصار "التّبادل اللّغوي" أو " التّواصل" هما المصطلحان المتداولان .

و جاء أنّ نشاط المحادثة يهدف إلى :

- تعزيز و تثبيت المكتسبات اللغوية لدى الطفل
- تصحيح و تهذيب لغة الطفل المحرّفة
- تنظيم لغته و إمداده بما يحتاجه من ألفاظ و صيغ للتعبير عن أفكاره
- تعويد الطفل على التحاور و التّخاطب و تنظيم الكلام

إنّ استعمال كلمتي " تصحيح " و "المحرّفة " في الهدف الثاني يبدو أنّه ليس في محلّه و تقف وراءه نظرة غير صحيحة لتعلّم اللغة و اكتسابها ، ذلك أنّ الطفل في الخامسة من العمر يكون قد اكتسب نظام اللغة المستعملة في التواصل اكتساباً تامّاً ، و الدليل أنّه يستطيع أن يتواصل مع الغير و يفهم الغير ،

.

ويعبّر عن مطالبه و حاجاته و وصف لغة الطفل التي يأتي بها من البيت إلى الروضة بـ "المحرّفة" هو وصف ليس في محلّه كذلك .. لماذا؟

لأنّ اللّغة مستويات ، و مستوى لغة البيت يختلف عن مستوى لغة المدرسة ،فليس من الدّقة وصف لغة الطفل بالمحرّفة التي تحتاج إلى تصويب من المربية ، فالطفل من خلال الاستماع للغة المدرسة وتراكيبها و أنساقها و نظامها يكتسبها بل و يعمل على تقريب لغته من لغة المربية .

أمّا الهدف المذكور في الأخير ، فهو هدف جزئي و مقتصر على أسلوب واحد فقط من أساليب الكلام و هو الأسلوب "الحواري" في حين يبدو أنّ هناك تغافل عن الأساليب الأخرى التي يستعملها الطفل تلقائياً كالأسلوب السردي و الوصفي ، وعليه يبدو أنّ هذا الجزء لم يُكتب من طرف مختص في اللغة [18] ص235.

_ التربية الرياضية (الرياضيات) :

قُدّم المجال الخاص بالتربية الرياضية ضمن الوثيقة في أربعة عناصر هي : المقدّمة ،الأهداف البرنامج ، التوجيهات ، حيث وردت في المقدّمة فقرة ذات أهمية لأنّها تفصل نظرياً ما بين ممارسة نشاطات التربية الرياضية في الروضة و بين ممارستها في أقسام السنة الأولى من التعليم الأساسي و ما بعدها ، و قد وردت بهذا الشكل :

إنّ مضامين نشاط التربية الرياضية لا ترمي إلى اكتساب الأطفال المعلومات و المفاهيم الرياضية بقدر ما تهدف إلى تنمية قدراتهم العقلية و تربية تفكيرهم و تنمية ملاحظاتهم ، ويتمّ ذلك باعتماد منهجية تنطلق أساساً من هوايات الأطفال وأيضاً نشاطاتهم اليومية و اهتماماتهم المعرفية ، وتسعى للوصول إلى إدراك العديد من القضايا و المفاهيم إدراكاً حدسياً ، يكون أساساً لفهم ظواهر المحيط و تنظيم الفضاء ."

إنّ تحليل مضمون الفقرة السّابقة يُظهر أنّها عالجت ثلاث قضايا أساسية :

1_ إنّ ممارسة نشاطات التربية الرياضية في مرحلة الروضة ليس القصد منها أن يكتسب الأطفال المعلومات و المفاهيم الرياضية كالعدّ و التعداد و العمليات ، بل القصد الأهمّ هو تنمية بعض العمليات العقلية كالملاحظة و التصنيف و المقارنة و التحليل والتركيب .

2_ لا يمكن تنمية تلك العمليات إلاّ بمنهجية و طريقة تنبثق من اهتمامات الأطفال أنفسهم وسعيهم الدائم إلى فهم الظواهر المحيطة بهم ، فالتعلّم يأتي من خلال اللّعب و النشاط الممارس على مختلف الأشياء التي يتفاعل معها الطفل ، وليس من خلال المنهجية و الأساليب المعتمدة في التعليم العام.

3_ إنّ التعامل مع مفاهيم التربية الرياضية يكون حسياً حدسياً ، و ليس عن طريق أن المربية تبذل الجهد لكي يستدخل الأطفال مفاهيم الرياضيات.

هكذا يبدو أنّ التصوّر الذي احتوته الفقرة الخاصّة بالتّربية الرّياضيّة تصوّر متقدّم و متطوّر لكن يبقى التّحدي على مستوى :

.

أ ـ التطبيق و الممارسة ، أي هل مستوى تكوين المربية يمكّنها من تجسيد هذه المعاني النظرية في الممارسات اليومية مع الأطفال أم لا ؟

ب ـ وعي الأسرة بأهداف الروضة ، إذ هناك من الآباء من يحتجّ على أنّ طفله في الرّوضة لم يتعلّم بعدُ الحروف و الأرقام و العمليات الرياضية ، إذ هو يحاول أن يُقحم ابنه في المفاهيم الرياضية المعقّدة بالنسبة لقدراته العقلية و المعرفية و هو بهذا يجهل أنّه لم يحترم وتيرة النّمو الطبيعي لهذا الجانب [[208]].

و هنا يمكن التطرق لموضوع الأولياء **"و"** التعليم التحضيري .. إشكالية واو العطف ، بحيث عندما نتحدّث عن هذا المستوى البيداغوجي غالباً ما نغض الطرف عن العلاقة التي يجب أن تكون بين البيت والروضة ، " فالأولياء يتدخّلون و ينتقدون و يمارسون ضغوطاً على الروضة و يؤثّرون في الغالب وبصفة غير مباشرة على أشكال التكفّل بأطفالهم " [[209]]ص33 .

ففي السّابق ـ في هذا الفصل ـ تحدّثنا عن شيخ الكُتَّاب أو معلّم المدرسة القرآنية و مكانته بالنسبة للأسرة ، لكن بداية من التسعينيات في الجزائر حدث تغيّر على مستوى البنية و الوظيفة و على مستوى التفاعل التربوي ، في عناصر عملية التعلّم : **التلميذ**

المعلّم

المنهج

بحيث أصبح الطفل هو محور هذه العملية ، و هو بؤرة الاهتمام بالنسبة للمربي الذي يجب أن يضع هذا الطفل في نطاق أوسع ، أين يتفتّح أكثر و تتفتق مهاراته و قدراته الإبداعية ، أمّا المعلّم فقد أصبح هو الموجِّه التربوي داخل القسم ، و لم يعد هو ذلك الشخص الذي يحتكر كل المعلومات التي يجب أن يلقّنها للتلاميذ ، وأصبح لهذا المعلّم منافسون كثيرون : الكتاب شبه المدرسي ، تطور تكنولوجيا الاتصال مثل الفضائيات و شبكة الانترنت.، أمّا المنهج التربوي فقد أصبح هدفاً لمشاريع التغيير و التعديل ، لا أقول المشاريع الصّادرة عن النظام التربوي فحسب ، بل حتى الصادرة عن النظام السياسي على المستوى المحلّي و على المستوى العالمي .

و في خضم هذا التغير ، بدأ يظهر تدخّل الأولياء كطرف في المجال التربوي ، يحدث هذا تزامناً مع المعطيات السابقة الذكر وأيضاً مع تضاعف و تعدّد الفضاءات الخاصّة بالتعليم ما قبل التمدرس ، غير أنّ هذا التدخل الأسري في الروضة هو بسيط و ليس تدخّلاً مؤسَّساً و مُؤَطّراً .

.

الألعاب التربوية :

في الحقيقة ، الملاحظ أنّ جميع النشاطات التربوية تشترك في نشاط اللّعب ، بحيث لا يمكن أن يحدث أي تعلّم _ أو من المفروض _ في مرحلة الرّوضة إلاّ و للّعب دور في ذلك ، لأنّ اللعب يمكن اعتباره النشاط الوحيد الذي يصدر بتلقائية من طرف الطّفل و هو يفضّل ذلك .

لقد تحدّثت الوثيقة التربوية لسنة 1990 عن جملة من الأهداف التي تقف وراء نشاط اللعب ، يمكن تلخيصها في ما يلي :

_ تدريب الحواس و تنمية الملاحظة

_ اكتشاف المحيط و تنظيم الفضاء

_ تنمية إمكانات الطفل الجسمية و العقلية

_ تلبية حاجات الطفل و ميوله إلى اللعب و الحركة

_ التّكيف الاجتماعي .

المتأمّل في الأهداف السابقة ، سوف يلاحظ أنّها تغطّي معظم جوانب حياة الطفل، إلاّ أنّ بعض الكلمات المختارة لصياغة بعض الأهداف جاءت غير دقيقة ، بالإضافة إلى أنّه تمّ الاعتماد على بعض النظريات التي لم يعد لها حضور في علم النفس و علوم التربية بشكل عام مثل : "تدريب الحواس" ، "تنمية معظم إمكانات الطفل" ، أمّا تعبير "التكيف الاجتماعي" يبدو أنّ هناك تعبير أكثر دقة منه و هو " الاندماج الاجتماعي" .

كما أنّ الوثيقة قد أغفلت دور اللعب في نمو اللغة بأساليبها التعبيرية المختلفة كالوصف و الحوار والسّرد و كذلك غفلت عن ذكر الأهداف المتعلقة بدور اللعب في التحكّم في انفعالات الأطفال وتطوّرهم الوجداني [18]ص252 .

على صعيد آخر ، عرف هذا الميدان التربوي في الفترة الممتدّة بين 1989 - 1990 مشروعاً على مستوى وزارة الشؤون الدينية ، سُمي : " مؤسّسة المسجد " ، هذا المشروع أربعة فروع :

- ✓ قسم بناء المساجد و صيانتها
- ✓ المجلس العلمي و يقوم بالوعظ و الإرشاد و هو يضمّ العلماء
- ✓ قسم سبل الخيرات
- ✓ قسم " اقرأ " و هو قسم يتناول تعليم الأطفال داخل المساجد قبل الدخول المدرسي ، وهدف هذا القسم هو التكفّل بالطفل قبل التمدرس ، ومعه محو الأمّية للكبار

.

هل هذا المشروع محاولة لتطوير الكتاتيب القرآنية ؟

التعليم القرآني كان موجوداً في الجزائر ، لكنه يبدو أنّه كان غير منظماً و غير موسّعاً و غير مقنّناً ، فجاء هذا المشروع كمساهمة لتنظيم التعليم القرآني و تقنينه [210].

4 - 3 - 3 - المرحلة الثالثة 1992 / 2004 :

إنّ " الاختيار الديمقراطي " الذي بدأ يتشكّل في هذه المرحلة يرتكز أساساً على تحسين التحصيل الدراسي و التقليل ما أمكن من الفشل أو التسرب المدرسي و لعلّ التربية التحضيرية هي واحدة من العوامل المساهمة في ذلك.

تجدر الإشارة إلى أنّ الأولوية التي أعطيت للتّمدرس في هذه المرحلة جعلت من الضرورة بمكان ، تعبئة كلّ الإمكانات المتاحة و الطاقات الممكنة ، الأمر الذي جعل هذه الأخيرة تتقاسم مع مجموعة مختلفة من المؤسّسات التابعة للقطاع الخاص كالجمعيات أو القطاع العمومي كالوزارات في غضون سنة 1992 ، مسؤولية التربية التحضيرية أو التربية الخاصّة بـ " ما قبل المدرسي " .

لقد جاءت نصوص القرار التنفيذي رقم 382/92 بتاريخ 13 أكتوبر 1992 حول استقبال و رعاية الطّفولة ، تعبّر عن تغيّر على مستوى التصوّر الخاص بتمثيل الطفل ، و لم يصبح الخطاب يتحدّث عن التعليم التحضيري و لا عن تلميذ التعليم التحضيري ، لكن أصبحت هناك مفاهيم أخرى مثل : " الاستقبال " ، "الطفولة المبكرة " ... كما جاء في النصّ ذاته حديث عن شروط الأمن والنظافة والصّيانة و الألعاب التربوية لتسهيل تفتّح الطفل ، كما حدّد النصّ العدد المحتمل لتسجيل الأطفال في مراكز الاستقبال و الرعاية من 40 إلى 200 طفل على أقصى تقدير .

ضمن هذا المشهد العام عرف المجال التربوي إصدار الدّليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي ، سنة 1996 من طرف CRASC و من تشجيع وزارة التربية الوطنية ، حيث يُعدّ هذا الإصدار بمثابة وثيقة بيداغوجية موجّهة للمعلّمين و المربيات من أجل مساعدتهم في تصوّر النشاط والإنجاز ثمّ تقييم النتائج المحققة [18]ص255 ، و في الحقيقة لقد شكّل هذا الدليل خطوة ممتازة من الناحية المنهجية و البيداغوجية .

و من مؤشّرات هذا التحسّن هو اعتبار الطفل ليس كورقة بيضاء أو محتوى فارغ ، إنّما كشخصية متفتحة ، والأخذ بعين الاعتبار تنمية القدرات و المهارات الخاصّة بالطفل ، بحيث لم يعد يُنظر إلى الطفل على أنّه كائن سلبي يتلقى فقط من معلّمٍ يعرف كلّ شيء ، فالمربي يعتمد على النشاط الحرّ للطفل في وضع الإطار التوجيهي العام [209]ص28 .

.

و الآن يمكن قراءة بعض الجوانب و نقدها : ففي الجزء المسمى "معرفة طفل ما قبل المدرسي" هناك ثلاثة محاور : الخصائص النفسية، الخصائص الاجتماعية / الثقافية ، الخصائص الاجتماعية / اللغوية واستراتيجيات التعلّم و التقييم .

لقد قدّم الدّليل المنهجي (1996) في مجال الخصائص النفسية لطفل الروضة صورة عن كل مستوى من مستويات النّمو لدى الطفل فيما بين 4 /5 من العمر في المجالات الحركية و العقلية والاجتماعية والوجدانية ، كما قدّم صورة عمّا يستطيع الطفل أداءه من أنشطة تربوية و أفعال نتيجة ما تتيحه هذه المستويات من النمو .

و في مجال الخصائص الاجتماعية / الثقافية و الاجتماعية / اللغوية ، حاول الدليل تحليل خصائص **التربية الأسرية في الجزائر** ، و بيّن أنّها تربية تقوم على الضّغط على الطفل من جهة ، كما تطغى على أساليب التنشئة الاجتماعية الممارسات التقليدية التي لا تستند على أي أساس من المعرفة العلمية من جهة أخرى ، حيث تكثر فيها الأوامر و النواهي ، و قد تَوصَّل الدليل إلى استنتاج فيه مفارقة و هو أنّ : " الدار هي الانضباط و الزنقة هي الحرية " [18]ص256 .

غير أنّ هناك ملاحظة سوسيولوجية هامّة ، يبدو أنّ مؤلف الدليل المنهجي المعني بالدراسة لم يتنبه إليها : وهي الأحكام الجاهزة الواردة في بعض الأجزاء من الفقرات ممّا أضفى التعميمات على بعض المعاني و التي أخلّت بالطرح العلمي داخل النّص ذاته ، مثال :

_ الأساليب التقليدية في التّربية ، حُكم لا يمكن تعميمه على كلّ الأسر الجزائرية .

_ من جهة أخرى كان من الواجب الإشارة إلى تحسّن و تطوّر المستوى التعليمي للوالدين وخاصّة بالنسبة للأسر الجزائرية "حديثة التكوين " ممّا قد سيسهّل عليهما التّأهيل في موضوع تربية الأبناء في الوقت الذي بدأت تندثر بعض المعاني و بعض السلوكيات المرتبطة ببعض القيم داخل النّسق التربوي التقليدي للأسرة الجزائرية .

و في المحور نفسه تحدّث الدليل على لغات الأطفال الجزائريين ، و خَلُص إلى أنّها ذات مستويات متعدّدة ، وأوصى بالانطلاق من لغة الطفل لتجسير الهوّة بينها و بين مستوى اللغة المستعملة في المدرسة ، دون إحداث قطيعة مع لغة الطفل التي يأتي بها من البيت ، على الرغم من أنّ بعض المعلّمين يضغطون على الطفل منذ البداية لاكتساب لغة المؤسسة التربوية ، و يشعرونه أنّ مكتسباته اللغوية التي جاء بها من الأسرة غير صالحة للتواصل في بيئة هذه المؤسسات ، وقد نتناسى بأنّ اللغة تُكتسب بالتّدرج [211]

يمكن الإشارة كذلك إلى **أمر هام جداً** ، و هو ما لاحظه الباحث التربوي : "سعيد بوشينة " عن الجزء الثاني الذي جاء في الدليل و هو عبارة عن نماذج تطبيقية موجّهة للمعلّم أو للمربية لكنها تقيّدهم وتحصرهم ضمن طريقة بعينها و لا تترك لهم حرية التبني والاختيار حسب طبيعة الميدان و البيئة

.

التربوية و توافر الإمكانات وكذلك حرّية الإبداع ، وقد وُجد في كبرى المؤسسات في العالم أنّ الزيادة في الإنتاج و أنّ العطاء المتميّز مرهون "بنظام التحفيز" ، و هو بدوره مرهون بقدرة القائد أو المدير على إشراك العُمَّال و جميع المستخدمين في اتخاذ القرار و كذلك توسيع مجال الصلاحيات و حرّية الإبداع ، فما بالنا في مجال الممارسة التربوية التي تتعامل بداية و نهاية مع الإنسان .

على مستوى آخر و في هذه الفترة بالذّات ، كانت تتوزّع التربية الخاصّة بطفل ما قبل التمدرس في الجزائر على مجموعة من المؤسّسات المختلفة :

- أقسام التّعليم التحضيري (وهي التّسمية السّابقة للتربية التحضيرية) و هي تابعة لوزارة التربية الوطنية .
- رياض الأطفال التّابعة لبعض الوزارات و الشّركات الوطنية وكذلك للبلديات و القطاع الخاص بما فيها الجمعيّات و هنا يمكن الإشارة إلى أنّ الروضة كانت بمثابة "مكسب اجتماعي" بالنسبة للعمّال و الموظّفين ، فهي دعم و سند للكبار ـ أي حلّ بالنسبة للأمّ العاملة خاصّة ـ وبالنسبة للبرامج فكانت في الواقع عبارة عن مبادرات ذاتية ، مثلاً : كانت المؤسّسات الخاصّة بالطفولة المبكرة التابعة لشركة " سوناطراك " تعتمد في وضع البرامج على الأخوات المسيحيات من خلال مجلّة "Pèle_ Mêle " و التي كانت تعتمد في تكوين المربيات ، أمّا على مستوى رياض الأطفال التابعة للبلديات ، هناك بعض المراكز استرجعت بعد الاستقلال مباشرة وبعضها بُني في المرحلة اللاحقة [209]ص30 .
- الكُتّاب و المدارس القرآنية وهي تابعة للمساجد و الجمعيات ذات الطابع الديني وكذلك الجمعيات الخيرية ، ويلاحظ أنّ الكُتّاب هو النمط التقليدي السّابق ، أهدافه واضحة ويتعلّق الأمر بتعليم القرآن الكريم و تعليم مبادئ القراءة و الكتابة و ذلك باستخدام " اللوحة" التقليدية و في مؤسّسات قرآنية أخرى يتمّ استخدام " السبورة " لتكتب عليها السورة القرآنية أو الآية و يقوم المعلّم باستظهارها للأطفال ، وهناك فرق بين الكتاب بالصورة التقليدية و المدرسة القرآنية على مستوى طبيعة الأنشطة : القراءة ، الكتابة ، الألعاب و الرياضيات .. فهي ذات شكل أكثر حداثة .

في هذا الإطار أجرى مركز CRASC دراسة ميدانية سنة 2003 و حصل على الأرقام التالية : بصفة إجمالية هناك 29229 طفل جزائري منضم إلى 572 مؤسّسة طفولية أُجري فيها البحث [209]ص25 .

المدارس القرآنية تستقبل 10352 طفل

الأقسام التحضيرية 8909 طفل

القطاع الخاص 4312 طفل
البلديات 3054 طفل
المؤسّسات الصِّناعية (الشّركات) 1323 طفل.

4 - 3 - 4 - المرحلة الرابعة 2008/2005 :

أعدّت وزارة التربية الوطنية لأوّل مرّة في تاريخ النظام التربوي الجزائري منهاجاً للتربية التحضيرية و دليلاً مرافقاً له ، و عندما انطلقت المجموعة المتخصصة في التربية التحضيرية في إنجاز المنهاج لم يكن قرار تعميم التربية التحضيرية قد اتُخذ .

تجدر الإشارة إلى أنّ منهاج التربية التحضيرية وُضع موضع التنفيذ في السنة الدراسية 2006/2005 في قطاع التربية الوطنية و القطاعات العمومية الأخرى التي تُسيّر مؤسسات التربية التحضيرية .

و في هذا الإطار نظمّت وزارة التربية الوطنية مجموعة من العمليات التكوينية قبل تنصيب المنهاج وبعده شملت عيّنة من المفتّشين المكلّفين بالسّهر على حسن تنفيذه ميدانياً ، بعضها أُطرت من المجموعة التي أعدّت المنهاج و بعضها أطره خبراء أجانب للإطّلاع على تجارب بعض البلدان حول الموضوع [18]ص258 .

قراءة في مضمون المنهاج :

يشتمل المنهاج على تسعة محاور ، يتجزّأ بعضها إلى محاور فرعية : لماذا منهاج التربية التحضيرية ؟ ملمح تخرّج طفل التربية التحضيرية ، المساعي و الاستراتيجيات ، الجوانب النمائية ، النشاطات التعليمية ، توزيع الحجم الساعي الأسبوعي على النّشاطات التعليمية ، الدعائم والوسائل و تقويم نشاطات الأطفال :

4 - 3 - 4 - 1 - لماذا منهاج التربية التحضيرية ؟

أ ـ توفير أدوات العمل للمعلّمين و المربيات لمساعدتهم على أداء مهامهم :

لأنّ المرحلة السابقة لم تعرف أي إصدار رسمي لأيّ منهاج ، الأمر الذي فتح المجال أمام **القطاعات العمومية** و الخاصّة للاجتهاد ... فبعضها وضع خطوطاً عريضة بالمحتويات التي تقدم و تحقّق الأهداف المنشودة ، مثل سوناطراك _ وزارة الدفاع الوطني _ الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية و مؤسسة منشآت ما قبل المدرسي (بريسكو) ، أمّا مؤسسات **القطاع الخاص** وكذلك الجمعيات التي فتحت رياض الأطفال في إطار النّص التنظيمي 92 . 382 ، فقد اجتهدت و بادرت واستعانت بوثائق مختلفة من المشرق (كإصدارات دور النشر المصرية و دول الخليج) و من الغرب

.

(كإصدارات دور النشر الفرنسية مثل : BORDAS_HACHETTE) ، بعضها حاول أن يكيّف المضامين وفق الميدان و البيئة التربوية في الجزائر و بعضها عجز عن عملية التكييف .

ب ـ تحقيق الانسجام بين مختلف هياكل و مؤسسات نظام التربية التحضيرية :

هذه النقطة **بالذّات** لها علاقة مباشرة مع النقطة السابقة ، بحيث نجد أنّه في ظلّ الفراغ الذي كان يعاني منه النسق التربوي لهذا المستوى من التعليم في الجزائر ، و مقابل الاجتهادات و المبادرات التي قامت بها بعض المؤسسات و بعض رياض الأطفال في جلب وثائق تربوية كمنهاج يُمارس على الطفل الجزائري ، وهي عاجزة عن تكييف المضمون حسب الخصائص السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري ، لك أن تتصوّر الخطورة على تكوين الأطفال وتشكيل هويتهم ، فالمضامين الدخيلة تحمل محتويات ليس باستطاعة المربيات ـ بالمعطيات السابقة الذكر عن مستوى تكوينهن ـ التفطّن إلى تأثيراتها السلبية على شخصية الطفل ، وبعضها لا ينسجم مع الهوية الوطنية بمقوّماتها ومكوّناتها ، مثل القصّة التي تروي للأطفال حكاية " الخنازير الثلاثة و لحمها اللذيذ" .

لهذا الغرض قدّرت وزارة التضامن الوطني عدد رياض الأطفال في الجزائر في إحصائيات جوان 2009 بحوالي 500 روضة منتشرة عبر الوطن فيما سجّلت العاصمة لوحدها حوالي 236 روضة ما دفعها إلى مراجعة دفتر شروط إنشاء رياض الأطفال و سن قانون أساسي يتضمّن عقوبات ردعية تصل إلى حدّ الغلق و المتابعة القضائية في حقّ المخالفين ، حيث تضمّن المرسوم التنفيذي 08-287 الصادر في 2008/09/17 شروط إنشاء تنظيم و مراقبة المؤسّسات و مراكز استقبال الأطفال الصّغار .

توفير ظروف التكفّل النّوعي بالأطفال :

إنّ توفير المنهاج بين أيدي المعلّمين و المربّيات أمر مهم ، لكنّ الأهم من ذلك هو مستوى تأهيل المعلم و المربّية ، فالتّكفل النوعي لا يضمنه المنهاج بذاته و إنّما تصنعه المربّية المؤهّلة التي تمارس فعل التربية في إطار المنهاج .

4-3-4-2 - ملمح تخرّج طفل الرّوضة :

يُعرِّف المنهاج هذا العنصر بأنّه جملة من الكفاءات و المهارات التي يكتسبها الطفل و التي ينجزها أو يتصرف فيها في نهاية مرحلة الروضة أو التربية التحضيرية ، كما حدّد المنهاج مجالات الشخصيات التي يحقّق من خلالها الملمح و هي : المجال الحسي/ الحركي ، المجال الوجداني / الاجتماعي ، المجال اللغوي / التواصلي والمجال العقلي / المعرفي .

.

قراءة نقدية لبعض أجزاء العنصر السابق :

في المجال الحسّي / الحركي فقد وُصف في المنهاج كالآتي :

" يضبط أنشطته وفق طبيعة الوضعيات ، و ينفذ أنشطته من الحركات الشاملة و الدقيقة بتناسق و دقة ومرونة ، و يتعرّف على إمكاناته الجسمية و حدوده الحسية و الحركية" ؟!

يلاحظ على ما تقدّم من العبارات : الغموض فهي تحتاج إلى توضيح و قد يرجع ذلك إلى أسلوب المؤلف أو إلى " المترجم " ، ثمّ الجملة الفعلية التي بدأت بفعل : "يتعرّف" ، فهي غير مناسبة للتعبير عن ملمح التخرّج ، فالطفل يحتاج إلى أن يُقدّر ما يستطيع القيام به و ما لا يستطيع ، أو بعبارة أخرى يُقدّر حدود إمكاناته الجسدية [[18]]ص261 .

في المجال الاجتماعي / الوجداني ، وقد وصفه المنهاج كالآتي :

" يكتشف ذاته و فرديته ، و يتبادل مشاعره و أحاسيسه مع الآخر ، يُظهر استقلاليته من خلال الألعاب و الأنشطة و الحياة اليومية داخل القسم و خارجه ، ويستعمل الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجياته و ميوله و رغباته و اهتماماته .

بالرغم من أهمية السلوكيات المُعبّر عنها في الجمل السابقة ، إلاّ أنّ المجال يفتقر إلى كثير من المعاني : **كدور أسرة الطفل في التنشئة الاجتماعية** ، نسق القيم الذي يتبنّاه المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ، كمفهوم الاندماج الاجتماعي ، **كتبيان دور العلاقة بين الأسرة و الروضة** و أثر ذلك على شخصية الطفل و هكذا ...

أمّا المجال التواصلي / اللغوي فقد وُصف كالآتي :

".. يتحدّث و يتكلّم بصفة سليمة .."

لقد جاء وصف "سليمة " عام و غير دقيق أي هو حكم لا نعرف إن أُطلق على التراكيب و البناء أو على العلاقة مع الآخر ، على الرّغم من أنّ مفهومي "التواصل" و " اللغة " يحملان دلالة اجتماعية لا يمكن التغافل عنها ، أضف إلى ذلك غياب معاني أساسية أخرى داخل المجال التواصلي/ اللغوي و يتعلّق الأمر بمفهوم "الحوار" و " الاستماع " ، فهذا الأخير في الحقيقة يمكن أن يشكّل نشاطاً لوحده نظراً لأهميته و على خلفية ما جاء به التربويون المؤسّسون الأوائل أمثال " ماريا منتيسوري" التي كانت تخصّص حجماً ساعياً في الأسبوع لتدريب الأطفال على تنمية حاسة السمع من خلال تمارين تطبيقية والتي يدور مضمونها على : إسماع الطفل مجموعة من الأصوات المتنوّعة (مواد ـ أصوات إنسان _ أصوات حيوان _ آلات موسيقية _ ...) و تدريبه على التّمييز بينها و كذلك التّدريب على الهدوء والتدريب على الصّمت .

.

ملخص الفصل :

تحاول الأسرة الجزائرية ذات " النمط الحديث " أن تكيّف أساليب تربيتها لأبنائها على أساس المعطيات الجديدة : كخروج الأم لميدان العمل ، و على أساس المفاهيم التربوية الجديدة فظهرت مؤسسة الروضة كمؤسسة اجتماعية تربوية مستحدثة لتولي المهام الأسرية في تربية الأطفال ورعايتهم و تعليمهم و العمل على إدماجهم و تحضيرهم للمدرسة .

غير أنّ واقع المجال التربوي الخاص برياض الأطفال في الجزائر يعرف تحديات من أهمّها :

الإطار القانوني : لم يكن واضحاً بالنسبة للقطاع الخاص ، بحيث جاء في صيغة تتمتّع بكثير من المرونة فالقطاع الخاص لم يلتزم بعضه بدفتر الشروط الذي وضعته الوزارة المعنية ، مثال : تغليب اللغة الفرنسية على اللغة الوطنية الرسمية و التي تنصّ عليها كلّ المراسيم و النّصوص التشريعية الخاصّة بهذا القطاع ، فالحجم الساعي هو 27 ساعة بالعربية .

الإطار البيداغوجي: بحيث يجلب القطاع الخاص " مربّيات " متفاوتات في المستوى التعليمي ومستوى التأهيل التربوي وقد لا يكون لبعضهنّ علاقة بعالم الطفل البتّة ، و هذا ما سينعكس بالسلب على الطفل ذاته .

الجانب المالي : إنّ النصّ القانوني لم يحدّد مساهمة الأولياء ممّا نجم عنه فوضى على مستوى التكلفة المالية من روضة إلى أخرى (2000 دج إلى 15000 دج) ، الأمر الذي أسفر عنه هيمنة الطابع التجاري على الطابع التربوي البيداغوجي

أمّا القطاع العمومي فهو يختلف من القطاع التابع لوزارة التربية الوطنية إلى ذاك التابع للمؤسّسات العمومية الأخرى .

.

الدّراسة الميدانيّة
الأسرة و الرّوضة ... أيّة علاقة ؟

الفصل 5
البناء المنهجي للدّراسة الميدانيّة

تمهيد :

يعتبر الجزء الميداني أو البناء التقني ذو أهمية قصوى في البحوث السوسيولوجية ، إذ لم نعرف في الماضي و لا يمكن أن نتصور في المستقبل مقاربة علمية تكتفي بالإطار النظري أو بتحديد المشكلة فقط ، بل يعتبر هذا الجزء هو امتداد طبيعي لصيرورة البحث من الناحية المنهجية و خاصة منه الطرح النظري و هما وجهان لعملة واحدة ، فالجانب " النظري " و الجانب " التطبيقي " متلازمان و الفصل بينهما أثناء كتابة البحث إنما هو التزام منهجي .

لذلك سيقدم الباحث في هذا الجانب من الدراسة كل الخطوات ذات الصلة بالتطبيق ، من خلال ثلاثة مباحث : ففي الأول سيتعرض إلى تبيان كل التفاصيل المتعلقة بطبيعة الدراسة و نوعها ، كما التطرق إلى مجال الدراسة في أبعادها ألزماني والمكاني و البشري ، إضافة إلى الحديث عن إجرائية التطبيق ، أما في المبحث الثاني الذي خُص للحديث عن منهجية البحث فقد تمّ التطرق إلى المنهج الذي اعتمدته الدراسة و إلى التقنيات المستخدمة في تقصي وجمع المعطيات : الاستمارة و الملاحظة و المقابلة ، ليأتي في الأخير المطلب الثالث ليقدم عينة الدراسة أو وحدة التحليل التي حددّها البحث في الأسرة و المربية .

.

5 - 1 - معلومات عن الدراسة :

5 - 1 - 1 - طبيعة و نوع الدراسة :

هذه الدراسة ذات طبيعة ميدانية ، اعتمدت على الوصف و التصنيف و التحليل و التفهم ، حيث تبحث في موقف الأسرة الجزائرية من روضة الأطفال في المرحلة الراهنة .

5 - 1 - 2 - مجال الدراسة :

مهما كانت القدرة التي يتمتع بها الباحث من الناحية المنهجية و التخطيط لبناء البحث ، فإنّ طبيعة الموضوع و خصوصية الظاهرة المدروسة و معطيات الواقع تبقى من العوامل الأساسية المحددة لإطار ومجال الدراسة و لاسيما العامل الزمني و المكاني منه .

5 - 1 - 2 - 1 - المجال الزمني (كرونولوجيا البحث الميداني) :

أخذت هذه الدراسة من الزمن فترات متقطعة و متقاطعة ومتباينة تباين طبيعة الخطوة التي عرفتها ، فبغض النظر عن فترة بداية الاهتمام بالموضوع و بداية تشكل دوافع اختياره كأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ، كانت فترة الاستطلاع التي تردد فيها الباحث بين زيارة بعض رياض الأطفال تارة ، ومسح الدراسات السابقة سواء النظرية منها أو الميدانية داخل المكتبات تارة أخرى ، ومقابلة بعض الدارسين أو المهتمين أو المربين أو الأولياء تارة ثالثة ، أما الفترة الزمنية الخاصة بإعداد الفصول النظرية أي الفترة الخاصة بالمطالعات و التهميش وبطاقات القراءة ثم التحرير والتصحيح فهي امتدت من سنة 2007 إلى 2009 ، و بالنسبة للمرحلة التي خُصصت لجمع البيانات فقد عرفت فترة خاصة بإجراء المقابلات مع مربيات من مختلف رياض الأطفال بولاية البليدة و كان هذا في نهاية السداسي الأول لسنة 2009 .

أما الفترة الخاصة بإعداد الاستمارة و اختبارها و تصحيحها و توزيعها فهي كذلك في السداسي الأول من 2009 ، لينطلق الباحث بعد ذلك في جمع الاستمارات و تنظيمها و تمحيصها و تفريغها و جرى هذا بين السداسي الثاني من 2009 و السداسي الأول من 2010 ، ثم بعد ذلك بدأت عملية بناء الجداول و التحليل وأيضاً القراءة السوسيولوجية وإثرائها و تصحيحها ، مع السداسي الثاني من السنة نفسها .

.

<u>5 - 1 - 2 - 2 - المجال المكاني :</u>

إنّ الدراسة التي بين أيدينا هي دراسة ذات طبيعة ميدانية ، حيث اعتمدت على جمع المعلومات بواسطة استمارة استبيان تمّ توزيعها عبر الوطن ، و بلغت 500 استمارة ، و شملت 33 ولاية جزائرية من أصل 48 ، من الوسط والجنوب و الشرق والغرب ، محاولاً تحقيق التوازن الجهوي أثناء التوزيع ولقد تم استرجاع 366 استمارة أي 73.2 % من 29 ولاية جزائرية ، معناه هناك بعض الولايات تعذر على الباحث أن يسترجع منها الاستمارات الموزعة سواء البعض منها أو كلها (أي الحصة المخصصة للولاية) وقدرت بـ 134 استمارة غير مسترجعة ، أي 26.8 % من مجموع الاستمارات الموزعة ، و كذلك تعذر على الباحث توزيع الاستمارة على بعض الولايات الأخرى .

كما تجدر الإشارة إلى أنه بعد فحص مجمل الاستمارات المسترجعة ، تَمَّ إلغاء مجموعة منها أي 39 استمارة ، لأسباب منهجية علمية بحتة ، ليعتمد الباحث في الأخير 327 استمارة استبيان ، قدرت بـ 65.4 % من أصل 500 استمارة موزعة أو 89.3% من مجموع الاستمارات المسترجعة .

أما بالنسبة للمجال المكاني الذي أجريت فيه المقابلات مع المربيات لتدعيم بعض الجوانب في التحليل ، فكان داخل ثلاثة رياض للأطفال :

- روضة مركز النجاح التابعة للجمعية العلمية الثقافية محمد بن جلّول بمدينة البليدة
- روضة إبراهيم عباسي التابعة للجمعية الثقافية الفتح بمدينة بوفاريك
- روضة باية محيي الدين التابعة لبلدية البليدة .

5 - 1 - 2 - 3 - <u>المجال البشري</u> :

توزع المجال البشري في هذه الدراسة أساساً على :

أ - الأسر الجزائرية التي ألحقت أطفالها بالروضة و بلغ عدد 327 أسرة عبر الوطن .

ب - 7مربيات من مختلف رياض الأطفال بالبليدة .

.

5 - 1 - 3 - البناء الإجرائي للتطبيق :

3 - 1 - تمّ توزيع الاستمارة بطريقة مجالية ، بحيث خصصت لكل ولاية إدارية حصة من الاستمارات تتراوح بين 10 إلى20 استمارة ، ماعدا ولايات الوسط فقد كانت حصتها مرتفعة نوعا ما مقارنة بمثيلاتها في النواحي الأخرى ، وقد تراوحت بين 40 إلى 50 استمارة ويعود هذا الارتفاع إلى أسباب موضوعية تتعلق بميدان البحث و إمكانيات الباحث ، كما حرص الباحث أن يشمل توزيع الاستمارات أرجاء التراب الوطني محاولاً تحقيق التوازن الجهوي ، في ظل غياب المعطيات الإحصائية الخاصة بمجتمع البحث وانعدام قاعدة سبر خاصة بذلك .

3 - 2 - **ملاحظة** : قد يتساءل القارئ عن الطريقة التي تمت بها عملية توزيع و استرجاع الاستمارات ، لذلك لا بأس من توضيح بعض التفاصيل في الآتي :

أ) لقد أخذ الباحث هذه العملية مأخذ الجد ، إلى درجة أنه قد خطّط لها و نظّمها و أطلق عليها : "عملية الهدهد " ، كما وضع خارطة الجزائر من الحجم المتوسط على الجدار و خصص لها مفتاحا ملوناً خاصاً بها ، ليتمكن من متابعة العملية عن كثب و بصفة يومية [[212]]

ب) تنقل الباحث و سافر إلى مختلف المناطق في حدود الإمكان و وفق الإمكانات المتاحة ، للسهر على توزيع الاستمارات و الاحتكاك بالأسر المعنية أو ببعض المشرفين على مؤسسات رياض الأطفال .

ج) كما وظّف الباحث علاقاته القرابية وعلاقاته الخاصة ليعين نخبة من الجامعيين المتدربين على استخدام الاستمارة وعلى توزيعها المحكم ، ولقد اشترط على هذه المجموعة صفة الصدق و الثقة والجد والموضوعية و القدرة على تطبيق توجيهات و توصيات الباحث و تكييفها حسب معطيات الواقع .

د) لقد تم إرسال و كذلك استرجاع الاستمارات عن طريق البريد أو عن طريق شبكة الإنترنت أو عن طريق الاستلام الشخصي وجهاً لوجه .

.

جدول رقم 1 : عملية توزيع الاستمارات و استرجاعها عبر الوطن

الرمز الإداري	الولايـــــــــة	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المسترجعة	الرمز الإداري	الولايـــــــــة	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المسترجعة
01	آدرار	15	15	25	قسنطينة	20	17
02	الشلف	20	16	26	المدية	20	13
03	الأغواط	10	10	27	مستغانم	/	/
04	أم البواقي	/	/	28	المسيلة	10	05
05	باتنة	10	06	29	معسكر	10	02
06	بجاية	10	04	30	ورقلة	20	14
07	بسكرة	10	10	31	وهران	20	15
08	بشار	/	/	32	البيض	/	/
09	البليدة	50	47	33	إليزي	/	/
10	البويرة	10	07	34	برج بوعريريج	10	10
11	تمنراست	10	00	35	بومرداس	10	10
12	تبسة	10	02	36	الطارف	/	/
13	تلمسان	20	20	37	تندوف	/	/
14	تيارت	/	/	38	تيسمسيلت	10	09
15	تيزي وزو	10	02	39	الوادي	15	13
16	الجزائر	40	31	40	خنشلة	/	/
17	الجلفة	10	08	41	سوق أهراس	10	08
18	جيجل	/	/	42	تيبازة	40	31
19	سطيف	10	07	43	ميلة	10	03
20	سعيدة	/	/	44	عين الدفلى	20	11
21	سكيكدة	/	/	45	النعامة	/	/
22	سيدي بلعباس	/	/	46	عين تموشنت	/	/
23	عنابة	10	04	47	غرداية	20	16
24	قالمة	/	/	48	غليزان	/	/

5 - 2 - منهجية البحث :

المنهجية هي تلك الضوابط و الطرق و الوسائل العلمية التي يستخدمها الباحث لإجراء بحثه ، هذا يعني أنها تشمل كل المراحل التي يؤديها الباحث ابتداء من التفكير في الموضوع إلى غاية إنجازه [213] ص30 ، وبالتالي فالمنهجية هي مجموع المناهج و التقنيات التي توجّه إعداد البحث و ترشّد الطريقة العلمية .

5 - 2 - 1 - مسار الدراسة :

سرعان ما بدأ يتشكل عندي الاهتمام بعالم الطفولة ، بدأ معه التحضير لبناء بحث خاص بهذه الشريحة من المجتمع ، وبدأت عملية تحديد الموضوع أكثر فأكثر إلى أن تشكلت الفكرة في : طفل الروضة أو ما يسمى في بعض الأدبيات طفل ما قبل المدرسة .

و يمكن أن أصف المرحلة الأولى بالمرحلة التمهيدية للبحث و هي منهجياً مركبة من جزأين :

الجزء الأوّل : و فيه تمّ رصد بعض الدراسات السابقة في الجزائر فالعالم العربي ، ثمّ العالم الغربي، وفيه تمّ أيضاً " العمل المكتبي " الخاص بمسح و جمع أهم المصادر و المراجع التي تحدثت عن الطفولة الأولى (3 - 5 سنوات) وعن أهميتها وعن خصائصها ، ثم عن تاريخ الفكر التربوي العربي و الغربي الخاص بالطفل و تاريخ فكرة إنشاء رياض الأطفال ، و عن التربية في الروضة و أهميتها و انعكاساتها ، وفي المقابل البحث عن الدراسات الخاصة بالأسرة الجزائرية و أيضا مسار التعليم التحضيري أو ما قبل المدرسي في الجزائر .

و من هذا الجزء انطلقت عملية بناء الجانب " النظري " للبحث ، ثمّ المطالعات ذات الصلة بالموضوع المختار للدراسة ، ثمّ بدأت عملية التهميش و بطاقات القراءة .

الجزء الثاني: هذا الجزء خصّصناه لتحضير التطبيق و للعمل التقني و تنظيم الميدان الذي لم يكن ميداناً " معطى " ، و فيه تمت الملاحظة ، كما تم إجراء مجموعة من المقابلات الاستطلاعية من النوع النصف المفتوح ، لأني كنت أحمل أسئلة محددة في الوقت الذي كنت أطرح أسئلة أخرى تظهر أثناء المحادثة ، ولقد أجريت هذه المقابلات مع بعض الدارسين و المختصين وكذلك مع بعض المهتمين وهذا الجزء هو الذي جعلته كقاعدة للجانب الميداني ، حيث تطبيق الاستمارة وإجراء المقابلات مع عينة من المربيات .

5 - 2 - 2 - المنهج المستخدم في الدراسة :

يمكن اعتبار المنهج برنامج محدد يتبعه الباحث للكشف عن الحقيقة ، مستندا في ذلك على مجموعة من القواعد للوصول إلى نتيجة معلومة ، أو هو الخطوات التطبيقية للإطار الفكري في البحث أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة [214] ص42 .

والمنهج هو الأسلوب الذي يسير على نهجه الباحث لتحقيق هدف بحثه و الإجابة على أسئلته أو بعبارة أخرى كيف يحقق الباحث هدفه ، و يعتبر المنهج مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف ، وقد يجد الباحث أمامه عدة مصطلحات محادية أو قريبة من مصطلح المنهج : المقاربة و الاقتراب والتناول أو حتى النموذج النظري .

فالأول يعني الطريقة الخاصة في استعمال النظرية العلمية أو تصوّر الباحث و وجهة نظره نحو الظاهرة المطروحة للدراسة وفق ما يدركه هو ، و الثاني يعني مجموعة من المرجعيات النظرية و التطبيقية الخاصة بميدان معرفي معين ، والتي يشترك فيها مجموعة من الباحثين قد ينتمون إلى مدرسة فكرية واحدة ، تسمح لهم بامتلاك نظرة خاصة حول الوقائع والأحداث في فترة زمنية معينة [215] ص99 .

و منه يمكن أن نستنتج :

أ) - أنّ أيّ تقنية بحث إلاّ و يقف وراءها موقف منهجي ، وأي موقف منهجي إلاّ ويقف وراءه موقف نظري ، وأي موقف نظري إلاّ ويقف وراءه موقف إبستمولوجي .

ب) - إنّ طبيعة الموضوع هي التي تضع الباحث في سياق منهجي معيّن و تملي عليه الأسلوب الذي يسير على نهجه في دراسة الظاهرة و الإجابة على التساؤل الذي يكون قد حدده من قبل ، مع العلم أنّ الحذر المنهجي و المرونة هما من الأدوات التي يجب ألاّ يغفل عليها الباحث طيلة رحلة البحث .

هذه التحديدات تنبهنا إلى الخلط الذي قد يقع فيه كثير من الباحثين و الدارسين ، مما قد يشكل واحد من التحديات للبحث في العلوم الإنسانية ، زيادة على طبيعة الدراسة في حد ذاتها و التي تضع الإنسان كدارس و مدروس في الوقت نفسه ، وهذه من كبريات التحديات التي عرفها و يعرفها البحث في هذا المجال .

و في الدراسة التي بيت أيدينا وحسب الموضوع المدروس ، فإنّ الباحث انساق نحو العمل ضمن **منهج البحث الميداني** ، الذي عادة ما يتم اللجوء إليه لدراسة ظواهر موجودة في الوقت الراهن ، من أجل البحث في طرق العمل و التفكير و الإحساس لدى مجموعة من الأسر الجزائرية و قياس اتجاهها نحو روضة الأطفال الحالية ، وهذا ما تماشى حتى مع طبيعة المعلومات التي أردنا

.

الحصول عليها و التي كانت متنوعة جداً : عادات ، آراء و أفكار ، أحاسيس و مشاعر ، وأيضاً علاقات ، ولذلك جاءت طبيعة هذه الدراسة :

ـ **وصفية** بغية التقصي عن الآراء المختلفة لأولياء الطفل نحو مجموعة من الجوانب المتعلّقة بالأسباب التي جعلت الطفل يلتحق بالروضة الحالية ، و طبيعة العلاقة بين البيت و الروضة و المدرسة الابتدائية ودور الروضة في نمو الطفل و كذلك العلاقة الراهنة بين الوالدين و المربية ، وأعتقد أنّ هذه المعطيات من الأحسن أن توضع في إطار المنهج الوصفي الذي يعد الطريقة التي يسعى من خلالها الباحث إلى تجميع البيانات و الحقائق حول الظواهر الاجتماعية بصفة كيفية Qualitative [74]ص105 .

ـ **تصنيفية** لأنها تهتم باتجاه الأسرة نحو الروضة أي دراسة مجموعة المؤشرات المشكلة للمواقف المختلفة للأولياء و المربين و تصنيف الفئات حسب جملة المواقف و المتغيرات المختلفة ، وهذا من محض العمل السوسيولوجي لأنه يكاد يكون علم الاجتماع علم أو فن التصنيف

ـ و أيضاً جاءت **تحليلية** لأنها أساساً طبقت أسلوب الاستمارة لجمع البيانات و التقصي على عينة مرتفعة العدد نسبياً ثمّ تحليل نتائج الاستمارات و بناء قراءة سوسيولوجية ذات عمق نظري ووفق أسلوب كمي يعتمد على الإحصاء و الأرقام و وفق أسلوب كيفي يعتمد على تحليل المعاني و الدلالات و بعض الرموز .

ـ بالإضافة إلى أسلوب **التفسير والتفهم** لتدعيم التحليل والمناقشة و ذلك من خلال إجراء المقابلات وإمعان الملاحظة أثناء المرحلة الاستطلاعية والمرحلة التي بعدها .

عندئذٍ يمكن القول أن البحث اعتمد على الوصف و التحليل انطلاقا من طبيعة المنهج الوصفي الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي في الواقع وصفاً كماً و كيفاً ، كما يعرف بأنه طريقة لوصف ظاهرة أو وضعية اجتماعية عن طريق جمع المعلومات النظرية و البيانات الميدانية عن المشكلة ثم تصنيفها وتحليلها و الوصول إلى النتيجة [214]ص86 .

أما على مستوى الإجراءات فإن الباحث أراد أن يحقق هدفين اثنين قصد مسايرة التكامل المنهجي :

ـ فهو من جهة أراد قياس اتجاه الأسرة نحو الروضة

ـ و من جهة أخرى أراد أن يفسر بعض المعطيات المتعلقة ببعض السلوكات ، المفسرة للمواقف المختلفة و التي انطلق فيها المبحوث من التصورات و القيم الناجمة عن تنشئته و ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه .

و بالتالي انطلاقاً من طبيعة الموضوع ، و من طبيعة الظاهرة المدروسة وجد الباحث نفسه مضطراً لأن يجمع بين المنهج الكمي و المنهج الكيفي و يحاول التركيب بينهما على خلفية أن لكل

.

منهما إجراءاته الخاصة به ، و من المعلوم أن المنهج الأول يهدف إلى قياس الظاهرة ، أما الثاني فهو يهدف إلى تحديد وإلى تأويل الظاهرة .

5 - 2 - 3 - التقنيات المستخدمة في جمع البيانات :

بمجرد أن تحددت مشكلة البحث بصفة واضحة ، تَمَّ الانتقال إلى تنظيم عملية جمع البيانات اللازمة للتقصي و التحقق و اختبار الفرضيات ، وفق طبيعة المنهج الذي أملاه علينا الموضوع المدروس نفسه ، والذي بدوره ساقنا إلى القيام بإجراءات فعلية ، تسمى منهجياً : تحديد أدوات التقصي أو تقنيات البحث ، وهي عبارة عن وسائل تُستخدم لجمع المعلومات الضرورية من أجل تفحص الواقع :

5 - 2 - 3 - 1 - الاستمارة :

هي تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد و تسمح باستجوابهم بطريقة موجهة و القيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقات رياضية و القيام بمقارنات رقمية ، و هي مناسبة لعدد كبير من الأفراد في وقت قصير، بهدف الحصول على معلومات دقيقة و بسيطة [214]ص204 .

استخدم الباحث هذه التقنية بغية استخلاص اتجاهات الأسرة الجزائرية نحو روضة الأطفال ، انطلاقاً من الأجوبة المتحصل عليها ، و هي وسيلة ملائمة جداً بالنسبة لعدد مفردات العينة .

في هذه الدراسة استُخدمت الاستمارة كتقنية أساسية ، و لقد احتوت 133 سؤالاً حسب سياق البحث ، وحسب المتغيرات المدرجة ضمن بناء الفرضيات ، و يمكن تصنيفها على المنوال الآتي :

<u>الجزء الأول</u> : وهو الجزء الذي شمل على البيانات العامة أو ما يصطلح على تسميتها بالمتغيرات الشخصية للمبحوث و في هذه الحالة : أب الطفل أو أم الطفل ، مادام أن الاستمارة موجهة رأساً إلى الأسرة الجزائرية التي ألحقت طفلها بالروضة ، وفق المتغيرات التالية :

- السن
- الجنس
- المستوى التعليمي أو المؤهل الدراسي للمبحوث

كما احتوت على أسئلة خاصة ببيانات الطفل المعني بالالتحاق بالروضة :

- السن
- الجنس
- مرتبته بالنسبة لعدد الإخوة .

.

<u>الجزء الثاني :</u> وهو الجزء الذي شمل على ما يلي :

أ) - المجموعة الأولى وقد تضمنت أسئلة تخصّ الفرضية الأولى ، بعبارة أخرى جاءت الأسئلة من 13 إلى 66 للتقصّي عن المعلومات الخاصة ببناء الفرضية الأولى و تميّزت باستنطاق الأبعاد والمؤشرات ذات الصّلة بالمتغيرات الأساسية و هي كالتالي :

- مفهوم الأسرة (بالنسبة للمبحوث)
- مفهوم الزواج (بالنسبة للمبحوث)
- مفهوم البيت (بالنسبة للمبحوث)
- نمط الأسرة و أثره على العلاقة الزوجية والتوافق
- دوافع خروج الأم للعمل خارج البيت
- خروج الأم للشغل و أثره على تربية الطفل
- التوفيق بين البيت و الشغل
- عطلة الأمومة
- الإنفاق على الأسرة و تسيير الميزانية
- وظيفة روضة الأطفال كبديل اجتماعي
- تكاليف الروضة
- مسؤولية تربية الطفل
- الحاجيات الضرورية للطفل (حسب المبحوث)
- كماليات الطفل (حسب المبحوث)

ب) - بالنسبة للمجموعة الثانية في الاستمارة من السؤال 67 إلى السؤال 100، فقد احتوت على أسئلة مستنبطة من الأبعاد و المؤشرات التي لها علاقة ببناء الفرضية الثانية ، و بالتالي المتغيرات الآتية :

- دوافع اختيار الروضة الحالية
- أهمية التعرف على المربية (بالنسبة للمبحوث)
- مفهوم التواصل مع المربية (بالنسبة للمبحوث)
- علاقة الأسرة بالمربية
- علاقة الأسرة بالروضة
- تأثير الروضة على الطفل
- موقف الأسرة من البرنامج التربوي للروضة
- تعاون الأسرة مع الروضة

.

ج) - بقيت الإشارة إلى المجموعة الثالثة و التي كانت تحتوي على أسئلة خاصة بالفرضية الثالثة من السؤال 101 إلى السؤال 132 ، والتي كان بناؤها قائم على متغيرات ذات الأبعاد و المؤشرات التالية :

- مفهوم التربية (بالنسبة للمبحوث)
- المستوى التعليمي و أثره على تربية الطفل
- مستوى ثقافة الطفولة عند الوالدين
- الروضة وسيط تربوي للتمدرس
- موقف الأسرة من تجربة التربية التحضيرية في الجزائر
- موقف المبحوث من العلاقة الحالية بين الأسرة و الروضة
- موقف المبحوث من العلاقة الحالية بين الأسرة و المدرسة
- موقف المبحوث من العلاقة الحالية بين الروضة و المدرسة
- مفهوم التكامل التربوي عند الأسرة .

وتجدر الإشارة إلى أن طبيعة الأسئلة التي احتوتها الاستمارة كانت متنوعة ، بحيث عرفت الأسئلة المغلقة و هي الأسئلة المساعدة على التكميم و التصنيف كما عرفت الأسئلة النصف المغلقة و عرفت أيضا الأسئلة المفتوحة وهي المساعدة على استنطاق القيم و التصورات لدى المبحوث و التي سيبني عليها سلوكياته وتصرفاته و مواقفه و بالتالي هذا النوع من الأسئلة يمثل قوام التحليل الكيفي في الدراسة .

بعد جمع الاستمارات تمّ تفريغ البيانات في جداول ، وكان معظمها جداول بسيطة عمد إليها الباحث الذي يميل إليها كثيراً من أجل تبسيط القراءة و التحليل وتفكيك الدلالات الرمزية التي تخبئها إجابات المبحوث و أعتقد أن مثل هذه الجداول هي الأنسب في التحليل الكيفي .

مع تسجيل ملاحظة مهمة جداً في التحليل ، و هي أنّ الجداول قد عرفت في بعض الأحيان ارتفاع نسبة " بدون إجابة " و التي هي في المنظور السوسيولوجي تعتبر إجابة ، وفي هذه الحالة كان يجب تحديد بدقة لا متناهية مميزات و خصائص الفئة التي لم تجب على الأسئلة و مقارنتها مع الفئة التي أجابت [216]ص37 ، و هذا بدوره كان يتطلّب من الباحث إمكانيات معرفية و منهجية .

.

5 - 2 - 3 - 2 - التقنيات المدعمة للاستمارة :

صحيح أن الاستمارة كانت هي التقنية الأساسية في الدراسة ، و لكن الباحث ارتأى أنه من الضروري تدعيم بعض الجوانب في التحليل من خلال تقنيات أخرى وهذه الخطوة مشروعة منهجياً ، بحكم طبيعة البحث الذي اعتمد على الوصف و التصنيف و التحليل الكمي ، والتفهم و التأويل من خلال التحليل الكيفي و كلّ هذا في إطار منهج البحث الميداني حسب طبيعة الموضوع نفسه :

5 - 2 - 3 - 2 - 1 - الملاحظة :

من التعاريف التي تناولت الملاحظة ما قدمه معجم أكسفورد : الملاحظة هي مشاهدة صحيحة تسجل الظواهر كما تقع في الطبيعة و ذلك بأخذ الأسباب و نتائج العلاقات المتبادلة بعين الاعتبار .

و على الرغم من أنّ الملاحظة تبدو كتقنية سهلة ، إلاّ أنها عملية تستهلك وقتا طويلاً ، كما تتطلب مهارة وتجربة كبيرة تجعل الباحث يبتعد عن إعطاء الآراء الشخصية أو التحيّز .

لست أدري إن جاز لي منهجيا أن أعتبر تقنية الملاحظة كأداة مدعمة للاستمارة ، على الرغم من أنها اصطحبت الباحث طيلة رحلة البحث ، و على الرغم من أنها قد اتخذت عدة أساليب و أشكال يمكن تلخيصها في الآتي :

الملاحظة بالمشاركة :

و فيها لم يعلن الباحث عن هويته ، بل استغل فرصة دخوله إلى الروضة في الحالات التالية :

ـ كمدير لروضة " باية محيي الدين " ، (أحمد غربي سابقاً) التابعة لبلدية البليدة في الفترة الممتدة بين شهر ديسمبر 1998 وجوان 1999 ، وخلال هذه الفترة تمّ ملاحظة المؤسسة من كل الجوانب : الاستقبال ـ البرنامج ـ النشاطات ـ الأطفال المستفيدون من خدمات الروضة ـ مستوى المربيات ـ كيفية تعيينهن ـ مفهوم الممارسة التربوية مع الطفل عند المربية ـ طبيعة العلاقة ما بين المربيات ـ طبيعة العلاقة بين الأولياء و المربيات ـ أهم التحديات التي تواجه مؤسسة الروضة ـ النقل ـ الإطعام ـ ...إلخ ، هذه الملاحظات و غيرها قد تمّ تسجيلها على الرغم من أنّ الباحث كان في مرحلة تحديد واختيار الموضوع ، لأنه كان بصدد التحضير لمناقشة رسالة الماجستير في موضوع آخر يتعلق بدراسة طبيعة العلاقة بين الكتاب و مجتمع الكتاب في الجزائر .

ـ كوليّ لثلاثة أطفال ، و في مختلف الرياض بحكم الظروف الخاصة للباحث مثل تنقله من منطقة إلى أخرى أو اختيار روضة ما بسبب مكان العمل و هكذا ، وفي هذه الحالة كان الباحث قد حدّد موضوع الأطروحة و كان يجيب على ما يلي :

.

ـ كيف يلاحظ (زمان و مكان الملاحظة) ؟ : الدخول إلى الروضة كأب أو كولي لطفلي أو لطفلتي / الاتصال مع المشرف أو المشرفة على الروضة / الاتصال مع المربية / أخذ الوقت الكافي و اختيار الزمن المناسب للملاحظة / اختيار المكان المناسب للملاحظة / الدخول إلى القاعات

ـ ماذا يلاحظ (مادة الملاحظة) ؟ : لحظة استقبال الأطفال في الروضة من طرف المشرف أو المربية / لحظة مغادرة الطفل للروضة / ملاحظة اللغة اللفظية للمربية (الكلمات و الألفاظ و العبارات) / ملاحظة اللغة غير اللفظية للمربية (تعابير الوجه ، وضعية الوقوف ، وضعية الجلوس ، الحركات ، اللباس و لون اللباس ، ما يُحمل في اليد ، طبقة الصوت ، طبيعة تصرف المربية أثناء المواقف الحرجة مثل بكاء الطفل و سقوطه على الأرض ورفضه الدخول إلى القاعة ، و عندما يقدّم الوليّ احتجاجاً ضد سلوك ما داخل الروضة ..) / سلوك الطفل / علاقته مع مربيته / مضمون جدران القاعة / ملاحظة الشريط المرسوم / الألعاب الموجودة و غيرها .

الملاحظة المباشرة البسيطة :

و هي جملة المعطيات التي لاحظناها في الميدان ، والتي دعمت التحليل بصورة فعلية ، وقد سجّلناها من خلال المواقع التالية :

ـ أثناء توزيع الاستمارات سواء داخل رياض الأطفال أو خارجها وكانت مادة الملاحظة تعني المربية وتعني كذلك أولياء الطفل

ـ أثناء الاحتكاك بالأسر المعنية بالدراسة أي تلك التي تمثّل وحدة التحليل

ـ أثناء إلقاء المحاضرات و الدورات التدريبية سواء على الأولياء المعنيين بتربية الطفل ما قبل التمدرس أو على المربيات ، إذ في الوقت الذي كان الباحث ينظم في البحث كان يساهم في نشاطات خاصة بالطفولة والأسرة عبر العمل الجمعوي ومن خلال زيارات عديدة لنقاط مختلفة من أنحاء الوطن :

(العاصمة ، البليدة ، تيبازة ، المدية ، الشلف ، برج بوعريرج ـ ورقلة ـ قسنطينة ـ تلمسان ..).

الملاحظة غير المباشرة :

و من خلالها حاول الباحث الاطلاع على مختلف الوثائق الرسمية الصادرة عن الجهة الوصية ممثلة في وزارة التربية الوطنية ، أو المجلس الأعلى للتربية أو شركاء آخرون :

مثل الوثائق الصادرة عن مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية بوهران crasc .

على أساس ما سبق ، تجدر الإشارة إلى ملحوظتين هامتين :

.

أ) ـ لقد أخذ الباحث بعين الاعتبار الجانب الأخلاقي أثناء استعماله للملاحظة بالمشاركة ، بحيث لم يتدخّل لا في الشؤون الخاصة للأفراد ولا في حالاتهم الشخصية ، وهو لم يعلن عن هويته من أجل إبقاء محلّ الملاحظة على طبيعته ، وأعتقد أنّ هذا الإجراء هو إجراء منهجي سليم ، امتثالاً لشروط ما يسمى بالحذر المنهجي .

ب) ـ لقد أدمج الباحث مادة الملاحظة المستخرجة من المحيط المعني ، ضمن التحليل الكمي والكيفي الخاص بالفرضيات .

و فيما يلي يمكن تقديم عينة بسيطة من جملة الملاحظات التي سجلناها في الميدان ، طيلة فترة البحث بل منذ البدايات الأولى من الاهتمام بالموضوع ، وصنفنها ضمن جدول نموذجي يتضمن أهم العناصر المشكلة للروضة و لمحيط الروضة ، وهي كالآتي :

ـ ملاحظات خاصة بمقرات رياض الأطفال

ـ ملاحظات خاصة بالإشراف التربوي أو مايسمى بإدارة الروضة

ـ ملاحظات خاصة بالمربية و مؤهلاتها و تعاملها مع الأطفال

ـ ملاحظات خاصة بالمنهاج التربوي و البرنامج اليومي

ـ ملاحظات خاصة بأطفال الروضة

ـ ملاحظات خاصة بأسرة الطفل

ـ ملاحظات خاصة بالعلاقة المتبادلة بين الأسرة و المربية

و ما سيقدمه الجدول الآن عبارة عن عينة بسيطة مما هو يقع على أرض الواقع ، وطبعاً لايمكن أن نعمم هذه الحالات على كل الأسر أو كل الرياض .

.

جدول رقم 2 : بعض الملاحظات الميدانية ـ طيلة فترة البحث

رقم الملاحظة	فترة الملاحظة	مكان الملاحظة	كيفية الملاحظة	موضوع الملاحظة	تشخيص الملاحظة
1	طيلة فترة البحث	رياض الأطفال	زيارات متكررة للرياض عبر مختلف المناطق	مقر الرياض	فضاءات غير منظمة حسب الوظيفة التربوية للروضة كغياب الأركان وقلة القاعات و مساحات اللعب و الحديقة ، بل وتحول الشقق والمستودعات إلى مقرات الطفولة دون توضيب المجال
2	السداسي الأول من سنة 1999	روضة بالبليدة بلدية البليدة	الملاحظة بالمشاركة (الباحث هو مدير مؤقت بالروضة)	تعين مربية	تم تعيين الموظفة كمربية بقرار إداري من طرف نائب رئيس (م ش ب) ، لأن العاملة أم و لم تجد أين تضع أبناءها الصغار، ولم تجد الإدارة مكانا مناسبا لها سوى تعيينها في الروضة .
3	السداسي الأول من سنة 1999	روضة بالبليدة	الملاحظة بالمشاركة (الباحث هو مدير مؤقت بالروضة)	تكوين المربيات	الاستماع إلى مربية و هي تلقن الأطفال أغنية : Frére Jacque…
4	السداسي الأول من سنة 1999	روضة بالبليدة	الملاحظة بالمشاركة (الباحث هو مدير مؤقت بالروضة)	تكوين المربيات	لم تتلق المربيات أي تكوين منذ استرجاع الروضةبعد الاستقلال 1962 .
5	الثلاثي الأخير من 2010	روضة بالبليدة	ملاحظة مباشرة	تعامل مربية	مربية تضرب طفلاً لأنه لم يكتب حرفاً أو رقماً بالشكل الصحيح
6	طيلة مراحل البحث	زيارت كثيرة للرياض	ملاحظة مباشرة	المنهاج والبرنامج	ضعف على مستوى الألعاب و الأشغال اليدوية والتطبيقات التربوية الخاصة بالنمو
7	طيلة مراحل البحث	زيارات كثيرة للرياض	ملاحظة مباشرة	الإشرا ف التربوي	انعدام التأهيل لمعظم المشرفين ،

.

					وغياب عن المنصب لاتصرافهم إلى مشاغل أخرى
8	السداسي الأول من 1999	روضة بالبليدة	ملاحظة بالمشاركة	إدارة الروضة	وجود طفل في السابعة من العمر يعاني حالة التوحد ، بعلم الإدارة و المربية و الأهل ومع ذلك بقي طيلة سنوات داخل الروضة يعيش وسط الأطفال العاديين ، فماذا تقصد الإدارة من هذه العملية ؟
9	السداسي الأول من 1990	روضة بالبليدة	ملاحظة بالمشاركة	إدارة الروضة	طفل رضيع وسط أطفال 3 - 5 سنوات ، تتكفل به مربية خفية وباتفاق مع أمه العاملة وهي تتقاضى عليه مقابل خاص ، فأين هي الإدارة المشرفة على الروضة ؟
10	الثلاثي الأخير من 2010	روضة بالبليدة	ملاحظة بالاستماع المباشر	أسرة الطفل	أب طفلة بالروضة يطلب من المربية ألا تلاعب ابنته حتى تحافظ البنت على نظافة ملابسها لأن الأب يقع في حرج أمام الناس في فترة إعادتها إلى البيت
11	الثلاثي الأخير من 2010	روضة بالبليدة	ملاحظة بالاستماع المباشر	أسرة الطفل	أب قلق لأن ابنه بعد فترة من التحاقه بالروضة لم يكتب شيئا ولم يحفظ شيئا ، فبدأ يطالب بإلحاح على تعليم ابنه و تلقينه حتى يهدأ باله .
12	السداسي الأول من 1999	روضة بالبليدة	ملاحظة مباشرة	العلاقة المتبادلة بين الأسرة والمربية	بعض الأولياء يجهل حتى اسم مربية ابنه أو ابنته ، فهو يكتفي بالإشارة فقط إليها من بعيد
13	السداسي الأول من 1999	روضة بالبليدة	ملاحظة مباشرة	العلاقة المتبادلة بين الأسرة والمربية	بعض المربيات تتمنى ألا تلتقي بأسر الأطفال صرفاً ، بل فهي تختفي لحظة دخول الأطفال صباحا وتختفي لحظة خروج الأطفال منتصف اليوم أو في نهايته .

.

تعليق على الجدول :

لقد تضمّن الجدول مجموعة مختارة من الملاحظات التي تعني الموضوع ، و قد اجتهد الباحث في تسجيلها ثمّ تصنيفها إلى مستويات حسب العناصر التي يمكن أن تساهم في بناء موقف الأسرة الجزائرية نحو الروضة ، و التي يمكن أن تُقرأ على أنها محددات لهذا الموقف ، و ستتوضح الفكرة أكثر في التعليق الموالي الذي تعرض إلى أهم المؤشرات ، على أن يتكفل التحليل الخاص بالاستمارة و المقابلة بتبيان بقية المؤشرات و خاصة منها التي تخدم فرضيات البحث مباشرة :

أ ـ المستوى الأول الذي يمكن أن نستهل به هذا التعليق الأولي على الجدول ، وبالتالي على الوضعية الحرجة للروضة الجزائرية ، هو المقرات المعتمدة كرياض الأطفال و خاصة بالنسبة للقطاع الخاص ومنه بالخصوص القطاع الجمعوي في المجالات الحضرية ، فالجدول قدّم لنا ملاحظة مفادها أن الفضاءات المخصصة للوظيفة التربوية و اعتبارها كمراكز استقبال و رعاية الطفولة هي غير منظمة وغير مهيئة لذلك الغرض ، مادام أنها لاتحتوي على قاعات ومساحات مخصصة للعب و حدائق والمرافق الضرورية لهذا التجمع الصغير ، بل هناك من يكتفي باستغلال شقة أو مأرب و يحولها إلى مؤسسة روضة ؟! ولك أن تتصور الانعكاسات على العملية التربوية بل وعلى الطفل في حد ذاته وعلى نموه و صحته النفسية و الجسدية .

ب ـ المجموعة الثانية من الملاحظات حسب الجدول (2 - 3 - 4 - 5) هي المتعلقة بالمربية في الروضة الجزائرية ، من حيث اختيارها و تشغيلها و تكوينها قبل و أثناء الخدمة ومؤهلاتها في التعامل مع الطفل و تفاعلها مع أسرته ، و قد قدّم الباحث مؤشرات بسيطة أو هكذا تبدو ، غير أنها من الممكن أن تتشكل كظاهرة سوسيوتربوية لابد من الاهتمام بها و تبنّيها كموضوع جدير بالقراءة الجادة والالتفاف حوله و دراسته ، لأن شخصيتها مهمة جدا بالنسبة للطفل الذي جاء من البيت برصيد من القيم و المفاهيم و السلوك ، ثم هي التي ستستقبله و ترعى حاجته و تحافظ عليه و تساعده على الاندماج ، وهي التي تنشطه و تعلّمه وتجعله يعبّر عن ذاته و عن حاجاته و هي التي تسعى إلى تنميته و تفتحه ، و بالنظر إلى هذه الأهداف والأدوار نفهم أنه من الضرورة التربوية و الاجتماعية أن تمتلك المربية كفاءات ومؤهلات و قدرات لازمة للتواصل و العطاء العاطفي و الاجتماعي و المعرفي مع الأطفال .

.

ج ـ فلسفة اللعب وقيمته و ضرورته البداغوجية ، هو المعنى الذي أرادت الملاحظات الخاصة بالمنهاج التربوي و البرنامج اليومي أن تعطيه الحيز الضروري و الكافي من الاهتمام ، و ذلك من أجل تبيان الضعف الذي تتصف به برامج رياض الأطفال الجزائرية على وجه العموم في هذا الجانب ، على الرغم من الإجماع الحاصل بين كل النظريات الكلاسيكية منها و الحديثة حول أهمية اللعب في نمو الطفل من كل النواحي ، ولا أعتقد أن المسألة رهينة للإمكانيات المادية التي تشكو منها الرياض في مجموعها بقدر ماهي حبيسة القيم والتصورات و المفاهيم التي يعطيها الخطاب المجتمعي للعب و فنون التسلية و لاسيما موقف الأسرة في حد ذاته ، فما هو مفهوم اللعب عند الأطفال في التصور الأسري و التصور الاجتماعي بشكل عام ؟! و بالتالي كيف سيتحدد هذا المفهوم في روضة الأطفال الجزائرية ؟! و هذا من التساؤلات الواردة ضمنيا في إشكالية الدراسة ، وقد تجد من يتبناها كموضوع دراسة معمقة في المرحلة الراهنة أو في المستقبل .

د ــ أما المجموعة المرقمة في الجدول بـ 8 - 9 ــ 10 -11 - 12 ــ 13 ، يمكن تصنيفها ضمن الجزء الذي اهتم بطبيعة العلاقة بين الأسرة و الروضة و طبيعة التفاعل بين أسرة الطفل و المربية ، بحيث اهتم الباحث بتبيان أهم الملامح المشكلة لهذه العلاقة من خلال معطيات الواقع ، و الأمثلة التي صيغت داخل الجدول السابق خير دليل على ذلك ، و انطلاقا من قانون " العرض و الطلب " و من خلال الملاحظات المرقمة بـ 8 - 9 - 10 - 11 يمكن أن نسجل هنا ، تقديم الأسرة الجزائرية لطلباتها إلى الروضة ، بحيث يكون في الحالات العادية أن تلحق الأسرة طفلها البالغ من العمر بين 3 إلى 5 سنوات و هو طفل عادي و يتمتع بكل الاستعدادات من أجل الاندماج و الاستعداد لتمثل الأهداف التربوية المتوخاة في منهاج الروضة أو ما يسمى بملامح التخرج ، لكن إضافة إلى ذلك فالأسرة تملك طلبات أخرى : سن الطفل الخارج عن الإطار المحدد (3 ـ 5 سنوات) ؟ ــ حالة الطفل الخارج عن الإطار العادي (حالات مرضية أو حالات إعاقة) ؟ و غيرها من المطالب التي قد تشكّل بها الأسرة ضغوطات على إدارة الروضة أو على المربية أساساً بحكم أنها الشخص الذي يباشر العملية التربوية ، مثل ما حدث في الملاحظة رقم 10 أو 11 ، و هذه الأخيرة هي الحالة الشائعة و سط الأسر التي قد وقع عندها خلط بين الروضة و المدرسة ، و بالتالي خلط في القيم و المفاهيم و المناهج المتعلقة بالتعلم والتعليم و التلقين و التحضير للتفوق المدرسي ، الذي كثيرا ما يشكل مطلباً أساسياً عند بعض الأسر نحو الروضة ، متغاضين على الجوانب الأخرى من النمو ، ومتجاهلين الفروق الجوهرية بين المنهاج التربوي الخاص بالروضة والمنهاج التربوي الخاص بالمدرسة على الرغم من التكامل الذي يجب أن يكون بينهما ، وفي مقابل طلبات الأسرة يمكن أن

.

نتساءل عن العروض التي تقدمها الروضة إلى الأسرة على ضوء الإمكانيات المادية والبداغوجية التي تملكها "مؤسسة الروضة " ؟!

أما الملاحظة رقم 12 و 13 فهي من المؤشرات الدالة على المسافات النفسية / الاجتماعية بين أولياء الطفل و مربية الطفل ، وهنا قد تعمدت تكرار كلمة " طفل " من أجل التذكير بأن الطفل هو المحور الذي سيشكّل أهمية هذه العلاقة و بالتالي طبيعة هذه العلاقة نفسها هي التي ستنعكس عليه إن سلباً أو إيجاباً ، بغض النظر عن علاقاته داخل الأسرة أو علاقاته داخل الروضة .

5 - 2 - 3 - 2 - 2 - المقابلة :

مقابلة البحث هي تقنية مباشرة للتقصي العلمي ، تستعمل إزاء الأفراد أو المجموعات من أجل استجوابهم و التعرف عليهم بعمق ، على أساس أن تكون المحادثة انطلاقاً من سؤال الإشكالية و تبقى أسئلتها في إطار موضوع البحث .

من هو المعني بالمقابلة ؟

تستطيع أن تكون هناك ثلاثة أصناف معنية بهذه التقنية : [217]ص62

أ ـ الصنف الأول مكوّن من الأساتذة و الباحثين المتخصصين و الخبراء في الموضوع المدروس ، وهؤلاء بإمكانهم مساعدة الباحث على تحديد و ضبط سؤال الانطلاق و تزويده بمعرفة الميدان أكثر ، وإطلاعه على أهم التحديات و أهم البدائل المطروحة في الموضوع ، وفي الدراسة التي بين أيدينا تمت عدة مقابلات في إطار هذا الصنف : (الدكتور سعيد بوشينة ، الدكتور سعيد عيادي ، الدكتور مخلوف بلحسين ، الباحثة فاطمة ريابي ، المختصة النفسانية فطومة خدّاوي ....) .

ب ـ الصنف الثاني من الممكن أن يشكّله الفاعلون و الممارسون للظاهرة المدروسة من خلال مواقعهم وأدوارهم و مسؤولياتهم ، وهؤلاء هم في احتكاك مباشر مع العينة المقصودة بالدراسة وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة عليها كتقنية مدعّمة لبعض الجوانب من التحليل و التأويل قصد اكتشاف القيم و الدوافع العميقة للمربيات في رياض الأطفال ، واكتشاف الأسباب المشتركة للاتجاهات و السلوك من خلال خصوصية كل مربية ، بهدف التعرف على المعاني التي تعطيها المربيات للأوضاع التي تعيشها سواء من ناحية التكوين و التأهيل أو من الناحية البيداغوجية أو من الناحية النفسية و الاجتماعية أو من ناحية علاقتها بوحدة الدراسة و هي أسرة الطفل .

.

ج ـ أما الصنف الثالث فهو الصنف الذي يشكّل وحدة الدراسة والمعنية بشكل مباشر بالموضوع ، وفي دراستنا طبعا كانت الأسرة الجزائرية التي ألحقت طفلها بروضة الأطفال كما ذكرنا .

من هذا المنطلق ، يمكن القول أن تقنية المقابلة أضحت من التقنيات القوية التي منحت البحث الكيفي مكانة خاصة ضمن البحوث الميدانية التي تعتمد على الأرقام ، و ذلك لما ساعدت الباحث على إثراء القراءة الإحصائية للبيانات و جعلها مادة قابلة للتحليل الكيفي لأنها غنية بالمعاني و الدلالات .

رأينا من الملائم أن نستخدم المقابلة النصف المقننة و التي شملت على :

أ) ـ أسئلة مقننة : من خلال دليل المقابلة ، وفيه تم إدراج تمهيد عام و فيه التحية و الأحوال العامة ، ثم العمل على استدراج المبحوثة نحو الموضوع من خلال شرح الفكرة العامة للدراسة و تبيان أهداف البحث وإحداث جوٍ من الراحة و الثقة و الأمان و كذلك تمهيد خاص بكل مبحوث معني بالمقابلة إذ أن الباحث كان مدربا من قبل على إجراء المقابلات من خلال : خبرة 15 سنة كمنتج بالإذاعة حيث المقابلات الإذاعية و الحوارات الإعلامية ، و من خلال التربص أو الدورات الاحترافية التي شارك فيها و تدرب على أساليب الحوار و الاتصال الفعال وفق أدوات قوية جداً في بناء التوافق مع مختلف أنماط الشخصية والأنظمة التمثيلية من خلال لغة الجسد و إشارات العيون والمعيار وكذلك التدريب على تقنية المجاراة والتطابق و القيادة .

و هنا تجدر الإشارة إلى أن الباحث هو الآن وجهاً لوجه مع المستجوبة لذلك زيادة على الإنصات والإصغاء إليها فقد عمدتُ أيضاً إلى ملاحظة حركات الجسم و إيماءات الوجه و تعابيره و وضعية الكتفين و الذراعين و القدمين وأيضاً درجة التنفس ، هذا ما يسمى باللغة غير اللفظية و هي ذات أهمية كبرى ، إذ قدرت درجة تأثيرها بـ 93 % من عملية الاتصال و هذا النوع الهام من اللغة يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار لأنه يسمح بتقييم مدى صدق و صحة بعض الإجابات ، بالإضافة إلى تسجيل اللغة اللفظية (أي المعلومات التي كانت تتحدث عنها المربية) بواسطة مسجل صوتي محترف بعد طلب الإذن من المبحوث نفسه ، و رغم ذلك فإن الباحث كان يدوّن بعض المؤشرات اللفظية و غير اللفظية و التي سيوظفها في تحليل المقابلة ، لأن تسجيل الملاحظات أثناء المحادثة أمر في غاية الأهمية من أجل تسهيل عملية تحديد الأفكار أثناء تفريغ التسجيل الصوتي أو الاستماع إليه [216] ص27] ، دون أن ننسى أنه تمّ إدراج كل الأسئلة التي يحتمل طرحها أثناء مقابلة المبحوث، و طبعا كان الدليل يحتوي على كل ما نريد معرفته وفق تساؤلات البحث و فرضياته .

ب) ـ أسئلة مفتوحة أو حرة ، وفق نموذج السؤال المفتوح : وهو السؤال الذي يصوغه الباحث بكيفية تسمح للمبحوث بأن يشعر بالحرية و الاختيار في إجابته سواء من حيث المضمون و الأفكار والمعلومات أو من حيث المدة الزمنية المخصصة للإجابة ، لذلك لا ينبغي أن توحي مفردات السؤال

.

بإملاء الإجابة مسبقاً على المستجوب ، وهذا ما كنت أرغب في الوصول إليه أي التعبير عن الإحساس من طرف المبحوث نفسه ، و هذا واحد من شروط نجاح السؤال المفتوح و الذي هو يعتبر من الأدوات الخاصة بالمنهج الكيفي ، أين يمكن للمبحوث الشعور بالأمان الأمر الذي يجعله يدخل في محادثة تلقائية بعيداً عن كل الضغوطات الممكنة .

بعد ذلك تمّ تفريغ التسجيل الصوتي كما جاء أي باللغة الدياليكتيكية ، وهذا مؤشر على أن المربية كانت تتحدّث كما تعرف و بالطريقة التي تجعلها تشعر بالراحة و التلقائية ، و تتحدّث باللغة التي تعتقد هي أنها اللغة المناسبة للتعبير عن عمق الأفكار و الأحاسيس ، ولذلك جاءت المحادثة خليط من عبارات بالعربية وأخرى بالدارجة و أخرى بالفرنسية ، و قلّ ما كنا نسمع مصطلحات متخصصة حسب الدور و الوظيفة في الروضة .

5 - 3 - <u>عينة الدراسة أو وحدة التحليل</u> :

إن وحدة التحليل في هذه الدراسة هي <u>الأسرة الجزائرية التي لها أطفال في الروضة في المرحلة الراهنة</u>

حيث أن الدراسة تبحث في المطلب الذي تحدده الأسرة الجزائرية تجاه روضة الأطفال ، والذي من خلاله يتشكل الموقف نحو هذه المؤسسة التربوية ، وطبعاً وفق دراسة متغيرات أساسية والتي يكون تأثيرها مباشر على الظاهرة المدروسة : نمط الأسرة من حيث البنية و الوظيفة ، طبيعة العلاقة الزوجية و الأسرية ، خروج الزوجة للعمل ، نمط تربية الطفل المحدد من طرف الوالدين ، وفي المقابل طبيعة الروضة و منهاجها و أهدافها وكذلك تكوين المربية و تأهيلها ، لتصل الدراسة في النهاية إلى نقطة البحث في طبيعة العلاقة بين مؤسسة الأسرة ومؤسسة الروضة ، وأيضاً طبيعة العلاقة بينهما و مؤسسة المدرسة الابتدائية .

على ضوء التحديد الذي عرف به مجتمع البحث : هو مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميّزها عن غيرها من العناصر الأخرى و التي يجري عليها البحث أو التقصي ، أو هي مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقاً و التي ترتكز عليها الملاحظات [215.]ص298 ، يمكن القول أنّ مجتمع البحث الخاص بهذه الدراسة هو : الأسر الجزائرية التي ألحقت طفلها بالروضة في المرحلة الراهنة ، وقد تمّ تحديد هذه العينة من المجتمع الجزائري بطريقة مقصودة ، ومادام أن هذا المجتمع البحث غير محصى و ليس له قاعدة سبر ، فإنّ المعاينة هي من النوع غير الاحتمالي .

.

أما الطريقة التي اعتمدنا عليها في استخراج عينة البحث فهي العشوائية البسيطة ، والتي تعطي لمجتمع البحث الفرصة في أن يكون ممثلاً في هذه العينة و بالتالي كلّ وليّ طفل ملتحق بالروضة ، كانت له فرصة بأن يكون من مفردات العينة إذا قَبِلَ هو ملء الاستمارة .
بقي أن نشير إلى الأسلوب الذي تمّ به توزيع الاستمارة ، وهو الأسلوب " المجالي" الذي ساعدنا على توزيعها بطريقة منتشرة عبر التراب الوطني ، من أجل تمثيل المجتمع الأصلي ، خاصة وأنّ مفردات العينة لهذه الدراسة التي بين أيدينا كان كبيراً نسبياً (لتفاصيل أكثر ارجع إلى عنصر المجال المكاني للبحث الميداني) .
هناك عينة أخرى اعتمدها الباحث كوحدة في التحليل من أجل تدعيم بعض الجوانب في الدراسة وأيضاً التحقيق في بعض المعاني ذات الصلة بموضوع البحث ، و لاسيما في الجانب التربوي داخل الروضة وعلاقته بأسرة الطفل ، هذا الجانب تمثّل في واحد من العناصر الأساسية للعملية التربوية : إنها المربية داخل الروضة و التي تسمى أيضاً في بعض الأدبيات التربوية بـ : " المعلمة " .

5 - 3 - 1 - خصائص العينة :

بعد جمع الاستمارات ، يمكن جداً تبيان الصفات الديموغرافية للعينة ، و توظيفها في التحليل وخاصة لما يتعلق الأمر بالمتغيرات الشخصية ، و ذلك كما يلي :

5 - 3 - 1 - 1 - الجنس :

من المعقول جداً أن يطّلع أي باحث على متغير الجنس الخاص بالعينة ، لأنّه معطى مهم كثيرا في بناء القراءة السوسيولوجية للظاهرة المدروسة و كذلك في بناء القراءة المنهجية السليمة لكل ما سيأتي من معلومات داخل الاستمارة .

جدول رقم 3 : توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	%
الذكور	113	34.5
الإناث	214	65.4
المجموع	327	100

بعدما تمّ توزيع الاستمارة توزيعاً مجالياً ، و بطريقة عشوائية على أسر جزائرية لها أطفال بمؤسسات رياض الأطفال ، تبيّن من خلال الجدول السابق أنّ ما يقارب الثلثين من العينة مثّله جنس أنثى ، أي بنسبة 65.4% من المجموع الكلي للعينة من الذين قبلوا بملء استمارة البحث و التعامل معها و الاهتمام بها هنّ إناث " أمهات " بحكم طبيعة الموضوع .

.

هل هذا يعني أنّ فعل التربية هو من اختصاص " الأم " وفقط ؟
هناك مؤشرات أخرى تؤكد الإجابة على التساؤل السابق ، ويتعلّق الأمر بالمحاضرات ذات الصلة بموضوع تربية الطفل ، والتي تُلقى خارج النطاق الأكاديمي ، بمعنى تكون الدعوة عامة لحضور هذه اللقاءات بدعوة من الجمعيات و المنظمات و تقام مثلاً بالمراكز الثقافية و قاعات الحفلات وغيرها ، يُلاحظ تلبية الدعوة من طرف النساء أكثر من الرجال .
وهناك مؤشر آخر حسب ملاحظاتنا الميدانية و هو يتمثّل في هيمنة العنصر النسوي على العلاقة بين البيت و المدرسة أي يبدو أنّ الأم هي الأكثر حرصاً على تفقد الواجبات المدرسية لابنها و الأكثر تردد على زيارة المؤسسة من أجل التواصل مع المعلّمة .
وفي كلّ حالة يقدم الرجل تبرير تغيبه بدعوى الظروف المهنية ، وانعدام الوقت المناسب لذلك .

5 - 3 - 1 - 2 - السِّن :

السن هو الآخر يعتبر متغير شخصي لا يقل أهمية عن المتغير السابق ، بحيث يريد كل دارس جاد في عمله أن يتعرف على الفئات العمرية المختلفة التي شكّلت عينة البحث ، كما يريد أن يكتشف الفئة العمرية الأكثر تواجد و الأكثر تعاطي مع الظاهرة المدروسة حتى يسهل عليه فيما بعد تحليل المعطيات في الاتجاه الصحيح ، و وفق منطق اجتماعي مقبول في مثل هذه البحوث .

جدول رقم 4 : توزيع أفراد العينة حسب **السِّن**

الفئات العمرية	التكرار	%
] 23 - 29]	61	18.6
[30 - 39]	158	48.3
[40 - 49]	89	27.2
50 سنة فما فوق	19	5.8
المجموع	327	100

لقد تمّ تصنيف العينة إلى أربعة فئات عمرية ، حسب إجابات المبحوثين ، ويتبين من خلال الجدول أن ما يقارب نصف العينة من فئة الثلاثينات أي التي عمرها يتراوح بين [30 و 39 سنة] ، وسأحاول أن أعرض بعض المعطيات لتفسير النتيجة الموسومة على الجدول .
عرف نموذج الزواج في الجزائر خاصة ، تغيراً هاماً خلال الفترة الأخيرة ، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدّة عوامل ، ولعلّ من أهمّها : انعكاسات تمديد و تطور التعليم و خاصة بالنسبة للإناث ، وبشكل

.

عام انعكاسات التغير الاجتماعي / الاقتصادي ، كلّ هذا أثّر على نمط الأسرة و تركيبتها و كذلك أثّر على السلوك الاجتماعي .

من بين الظواهر المتعلّقة بالأسرة و الناتجة عن ذلك التغير : تأخّر سن الزواج و لاسيما بالنسبة للمرأة ، نتيجة لتمديد فترة التعليم و مواصلة الدراسة .

وأصبح متوسط العمر عند زواج المرأة حسب المستوى التعليمي [218] ، هو:

غير المتعلمة ← 28.7

مستوى المتوسط ← 29

ثانوي فما فوق ← 33.2

يتضح من خلال الجدول ارتفاع متوسط أعمار" الزواج الأول " مهما كان مستوى التعليم ، بل يمكن القول أنّه كلّما ارتفع المستوى التعليمي تأخّر سن الزواج الأوّل [67][219] .

كما اتضح كذلك أن نسبة العازبات في تزايد مستمر ، وهذا مؤشر آخر على ظاهرة تأخر سن الزواج [220]، وحتى أن ذروة الخصوبة في الجزائر قد بلغت ما بين 35 ـ 39 سنة [221].

5 - 3 - 1 - 3 - المستوى التعليمي أو المؤهل الدراسي :

إن الحذر المنهجي يقتضي من كل باحث أن يدرج في اهتمامه متغير " المستوى التعليمي " الخاص بالعينة ، نظرا لأهميته و خطورته و انعكاساته على الظاهرة السوسيولوجية المأخوذة بالدراسة ، فالتناول المنهجي للمعطيات الواردة في الاستمارة لا يكتمل إلا إذا أخذ ذلك المتغير بعين الاعتبار .

جدول رقم 5 : توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	%
بدون مستوى	14	4.3
ابتدائي	19	5.8
متوسط	30	9.2
ثانوي	108	33
جامعي	156	47.7
المجموع	327	100

أراد الباحث أن يوظف متغيّر" المستوى التعليمي " في التحليل لما له من أثر مباشر على موقف الأسرة من الروضة ، إضافة إلى مواضيع أخرى محيطة بالموضوع الرئيسي : مثل تأثير الوالدين

.

على تربية الأبناء ، وتمثّل المعاملة الوالدية و أثرها على التنشئة الأسرية للأطفال وغيرها من المواضيع الكثيرة والكثيرة جداً و التي تأخذ طبيعة التداخل و السببية بالاعتبار ، إذا ما نظرنا في النسق التربوي العام ، في تحليل مؤسّسة الأسرة و علاقتها بمؤسسة الروضة أو مؤسسة المدرسة .

و قد جاء الاتجاه العام في الجدول ، يبيّن تفوّق المستوى التعليمي الجامعي لما يقارب نصف أفراد العينة أي 47.7 % ، ويأتي في المرتبة الثانية المستوى التعليمي الثانوي بنسبة 33 % .

و نظرا لأهمية هذا المتغير في اختبار الفرضيات و لاسيما الفرضية الثانية و الثالثة ، رأى الباحث ضرورة قراءة هذا المتغير الشخصي حسب متغير الجنس .

جدول رقم 6 : المستوى التعليمي حسب الجنس

م.ت [222] الجنس	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
بدون مستوى	5	4.4	9	4.2	14	4.3
ابتدائي	9	8	10	4.7	19	5.8
متوسط	11	9.7	19	8.9	30	9.2
ثانوي	29	25.7	79	36.9	108	33
جامعي	59	52.2	97	45.3	156	47.7
المجموع	113	100	214	100	327	100

ما يلاحظ على هذا الجدول بشكل عام هو :

أ) ـ تقارب المستوى التعليمي بين الأب والأم أي بين الزوجين ، وهذا التقارب يمكن أن يشير سوسيولوجياً إلى :

ـ ارتفاع المستوى التعليمي للزوجين و خاصّة الزوجة مما يشير أيضا إلى إيجابية موقف الأسرة الجزائرية من تعليم البنت ، وهي نقلة نوعية في ثقافة المجتمع ، ولقد ظهر من عوامل تغيّر الأسرة الجزائرية نمو حركة التعليم ، بحيث شهدت الجزائر حركة تعليمية متوسعة خاصّة بعد الاستقلال ، وكان التعليم إجباري و مجاني للذكور و الإناث ، وازداد الوعي بأهمّية التعليم لشغل المناصب ، وقد سمح التعليم بدخول المرأة عالم الشغل ، الأمر الذي جعل وظائفها في المنزل تتقلّص .

.

ـ الإقبال على اختيار الزوجة المتعلمة ، بحيث نجد أنّه أصبح شرطا ً أساسياً عند بعض الشباب أثناء الاختيار للزواج ، وهذا في حدّ ذاته يمثّل مؤشر لتعديل رؤية المجتمع " للفتاة الجامعية " .
ـ مفهوم " التوافق الزواجي " كعامل أساسي لإنجاح العلاقة الزوجية و إنجاح العلاقة كذلك بين الوالدين و الأبناء و من معانيه التوافق في المستوى التعليمي .

ب) ـ ارتفاع النسبة الخاصّة بالمستوى الجامعي للزوجين ، ممّا قد يعطينا القراءة السوسيولوجية التالية :
المستوى التعليمي السائد في العينة المدروسة هو المستوى الجامعي للأبوين ، ممّا يؤدي إلى إمكانية بل إلى ضرورة خروجهما إلى العمل و الغياب عن البيت على وجه العموم ، الأمر الذي جعل الأسرة تتوجه إلى الروضة من أجل ضمان الحد الأدنى من الأمان للطفل أثناء غياب والديه ، ومنه يمكن القول أنّ المستوى التعليمي للوالدين يمثّل في حدّ ذاته عاملاً أساسياً في إدخال الطفل إلى الروضة ، لأنّه يشكّل الرصيد أو الرأسمال الثقافي ـ على حدّ تعبير " بيار بورديو " ـ للأسرة التي يسمح لها هذا المستوى بتأسيس مطلب معرفي و بيداغوجي نحو " الروضة " كما يسهل لها الالتفاف حول الأبعاد النظرية والأهداف التربوية لمؤسسة الروضة .
من جهة أخرى ، يمثّل هذا العامل دعامة قوية للعامل الاقتصادي المحدد في دخل الأسرة و بالتالي إمكانية إدخال الطفل إلى الروضة و تغطية كل التكاليف المادية المطلوبة .

ج) ـ ارتفاع المستوى التعليمي للأسرة ، بحيث تؤكد الدراسات و الأبحاث أنّ لارتفاع المستوى التعليمي للوالدين أثر إيجابي على تحسين التحصيل الدراسي عند الأبناء ، من خلال وجود رغبة في استيعاب المعارف ، وكذلك مستوى الوالدين يساعد الطفل على توعيته للفوائد المدرسية و يدعّم فيه القواعد المناسبة للتفوق ، إضافة إلى الجو الأسري الذي يتّجه نحو التماسك و العناية و التشجيع والقدرة على المتابعة و التقييم ، وقد اتضح لدى " بريكسون " في دراسة قام بها ، أن تحسين فكرة التلميذ على قدرته على التحصيل يأتي في المقام الأوّل من إدراك الوالدين عن العلم و التعلم و أهميته [223]ص81 .

.

5 - 3 - 2 - خصائص العينة الخاصة بمقابلة المربيات (عرض عام):

في السابق ذكرنا أن المقابلة كانت عبارة عن تقنية مدعمة للاستمارة ، لذلك سنكتفي بعرض البيانات العامة للمربيات كمستجوبات وسنعرج بالتحليل و التعليق على بعض الإجابات خلال هذا المدخل وكذلك ضمن تحليل الفرضية الثانية و الثالثة .

و قد اشتغلنا على سبعة حالات ، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول رقم 7 : عرض المعلومات العامة للمربيات المستجوبات

رقم المربية	السن	المستوى التعليمي	التخصص	الحالة العائلية	الخبرة المهنية
1	25	جامعي	هندسة ميكانيكية	عازبة	6 أشهر
2	21	3 ثانوي	آداب	عازبة	3 سنوات
3	27	جامعي	علوم اقتصاد	عازبة	3 سنوات
4	24	جامعي	حقوق	عازبة	2سنة
5	38	متوسط	/	عازبة	17 سنة
6	34	3 ثانوي	بيوكيمياء	متزوجة / أم	15 سنة
7	45	3 ثانوي	علوم طبيعية	متزوجة / أم	16 سنة

تنبيه :

الأمر الذي دعانا لتسطير هذا الجدول هو جمع كل المتغيرات الشخصية الخاصة بالمربيات في لوحة واحدة ، حتى تبدو أمامنا سهلة و بالتالي يسهل علينا التعليق و القراءة ، خصوصا أنه لم يكن عدد المستجوبات كبيراً ، وعليه فإننا اقترحنا هذا الجدول و الذي يقرأ بالشكل الآتي :

أفقياً : قراءة البيانات الشخصية الخاصة بكل مربية

عمودياً : يمكّننا كلّ عمود من قراءة كلّ متغير شخصي على حده ، بحيث ترى كيف يتغير من حالة إلى أخرى .

.

و الآن سنحاول التعليق على كل متغير شخصي موجود في الجدول :

5 - 3 - 2 - 1 - السن :

ما يلاحظ على العمود الخاص بمتغير السن هو التباين من حالة إلى حالة أخرى مع تسجيل بعض الحالات المتقاربة مثل المربية رقم 1 و المربية رقم 4 ، كما يشير هذا العمود الخاص بمتغير السن حسب الجدول إلى أنّ أربعة مربيات هي من فئة العشرينات و مربيتان من فئة الثلاثينات و مربية واحدة من فئة الأربعينات .

صحيح أن السن ليس شرطاً أساسيا و ضروريا في المربية حسب مطالعاتنا للمراجع و الدراسات التي اهتمت بموضوع المربية : شخصيتها ، شروط التحاقها بالدور التربوي، تأهيلها ، ولكن أعتقد أن متغير السن يبقى مؤشر مهمّ لجانب الخبرة و التأهيل إن على مستوى المعرفة أو على مستوى التدريب الميداني ثمّ أنه مادام معظم المربيات المستجوبات من فئة العشرينات فهذا يثير أيضاً موضوع مستوى الوعي والنضج عند المربية و كذلك مستوى الاتزان النفسي و الاجتماعي عندها ، أو بعبارة أخرى القدرة على التحكم في الذات و القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخر مهما كان هذا الآخر و أقصد هنا الطفل بالدرجة الأولى و أيضا أسرة الطفل ثم المدرسة التي سيلتحق بها هذا الطفل نفسه ، وصدقت الحكمة القائلة " فاقد الشيء لا يعطيه " و كذلك الحكمة القائلة " كلٌّ يُنفق ممّا عنده " ، فإذا كانت المربية في هذه المرحلة من العمر هي بحاجة إلى بعض المعاني التي تساعدها على الاتزان و الاستقرار فكيف يمكن لها أن تقدّم أداء تربوياً حسب المطلوب و تبدع و تبتكر في هذا الدور ، خاصة و أنّ الأسرة تحمّلها أكثر ممّا تطيق وتكلّفها أكثر ممّا تستطيع عندما تطلب منها بل تطالبها بـ : تربية الطفل ، تنمية قدرات الطفل ، تعديل سلوك الطفل ، تحضير الطفل للمدرسة و تعليم الطفل الأرقام و الحروف وكلّ ما يجعله يتفوّق في المراحل اللاحقة من الدراسة ، و لك أن تتصور حجم هذه المطالب إذا ضربتها في عدد الأطفال في الحجرة الواحدة ، وإضافة إلى كلّ هذا فإنّ بعض علماء النفس يصفون مرحلة العشرينات بأنها مرحلة تثبيت القيم التي نشأ عليها الإنسان ، وهي إشارة إلى أهمية و خطورة هذه المرحلة من العمر .

5 - 3 - 2 - 2 - المستوى التعليمي أو المؤهل الدراسي :

كما يوضح الجدول رقم (6) فإنّ المربيات المستجوبات تتباين مستوياتهن التعليمية ، ثلاثة منهن جامعيات وثلاثة ذوات المستوى الثانوي و مربية واحدة ذات مستوى تعليمي متوسط .

في الحقيقة فإنّ المستوى التعليمي هو متغير مهم بالنسبة لممارسة الوظيفة التربوية في الروضة ، ولكن سيكون أكثر أهمية لو كانت فيه معاهد أو مراكز متخصصة في تكوين المربيات و المشرفات على العمل داخل رياض الأطفال ، لذلك أعتقد أن أهمية المستوى التعليمي لن تبلغ مداها إلاّ إذا

.

ربطناها بالمضمون أو التخصص و أقصد هنا تكوين و تخريج المربيات وفق منهاج خاص يسهر عليه مختصون من علوم التربية و علم النفس و علم الاجتماع و غيرها من المجالات المعرفية التي لها علاقة مع عالم الطفل ، برنامج حقيقي يؤهّل المربية للدور التربوي المنوط بها معرفة و تدريباً ميدانياً و هذا التكوين قد تتبناه مؤسسات أكاديمية أو مؤسسات تكوينية أو حتى مؤسسات ذات طابع جمعوي في إطار وطني يجمع كل المهتمين و الدارسين و الخبراء .

و حتى لمّا طرحنا سؤالاً على المربيات فيما يخصّ التطوير الذاتي وتطوير المهارات الشخصية ، فإنّهن تكلّمن عن تواضع الوسائل و الأساليب المتاحة لهنّ ، على الرغم من أنّها جهود فردية سواء على مستوى المربية أو على مستوى الروضة كمؤسسة تربوية معزولة عن النسق التربوي العام ، وهي بحاجة إلى تدعيم و مساعدة من طرف الخبراء أو تبادل الخبرات بين الرياض المتميزة و التي حققت تفوقاً على مستوى معيّن .

5 - 3 - 2 - 3 - التخصص :

حسب الجدول الذي هو أمامنا يتبين أنّ ثلاثة مربيات من مجموع سبعة هنّ متخصصات في العلوم الإنسانية و ثلاثة متخصصات في علوم الطبيعة و الفيزياء ، ومربية واحدة ليس لها تخصص مادام أن مستواها متوسط ، حتى بالنسبة للتخصص في العلوم الإنسانية كما يوضّح الجدول ليس هناك تخصص قريب من الميدان المعرفي الخاص بتربية الطفل : آداب ، علوم اقتصاد و حقوق ؟!

عندئذٍ يمكن القول أنّ واقع دور المربية في الجزائر واقع "مريض" يعاني تحديات جادة ، وقد يشكّل خطراً أو تهديداً بالنسبة لنمو الطفل و تنشئته ، ولكن لا يمكن أن نغفل عن الطاقات المؤهَّلة على مستوى المربيات في المرحلة الراهنة ، والتي تحتاج إلى تأهيل أكثر و تدريب أقوى فيما يخص ثقافة الطفل على وجه الخصوص ، بالإضافة إلى جوانب لا تقلّ أهمية عن الأول : الجانب المعرفي و البيداغوجي ، وأيضا جانب الاتصال .

5 - 3 - 2 - 4 - الحالة العائلية :

حسب الجدول فإن العينة التي أمامنا يمثل معظمها أي خمسة مربيات عازبات و مربيتان متزوّجتان بل هما أمهاتي أطفال ، والسؤال الذي يطرح نفسه : هل هذه الوضعية تؤثّر على ممارسة مهنة " مربية " ؟ قد ينجذب بالنا إلى أنّ المربية الأم قد تدرّبت على الأمومة ، وبالتالي هي تعرف معنى الطفولة أكثر ، حتى لا نقول هي الأقرب إلى فهم الطفل وحاجيات الطفل ، بالإضافة إلى أنّ الزواج في حدّ ذاته باعث على الاستقرار النفسي و الاجتماعي ، الأمر الذي يساعد المربية المتزوجة على الأداء الأفضل في الروضة .

.

لكن هل فعلاً أنّ المربية العازب تفقد هذه المعاني و بالتالي يمكن أن يكون مردودها أقل من المربية المتزوجة ؟!

لا أعتقد أنّ تفسير المعطيات السابقة الذكر يتمّ بهذه السهولة أو بهذه الصورة الميكانيكية ، بل هناك عوامل كثيرة قد تنعكس على أداء المربيات داخل الروضة : تنشئة المربية ذاتها ـ الدوافع التي جعلتها تختار هذه الوجهة ـ اجتهادها في تطوير ذاتها من أجل أداء أفضل ـ طموحاتها كمربية ـ تعاطيها مع الفعل التربوي لهذا الإنسان الصغير (الطفل) ـ قدراتها على التواصل الإيجابي مع المحيط الأسري للطفل ـ شوقها الدائم لأن تكون أمّاً متزنة ـ ..إلخ

5 - 3 - 2 - 5 - الخبرة المهنية :

أربعة حالات كانت لها خبرة أقلّ من ثلاثة سنوات و ثلاثة حالات كانت خبرتها تفوق 15 سنة ، ولكن المتأمل جداً في الجدول يجد أن هذا المتغيّر له ارتباط بمتغير السن أي أنّ الحالات الأربعة الأولى هي من فئة سن العشرينات ، أمّا الحالات الثلاث الأخيرة فهي من فئة الثلاثينات و الأربعينات ، وإذا طرحنا مدّة الخبرة من عمر المربية لوجدنا أنّ كلّهنّ بدأن العمل داخل الروضة في سنّ أقلّ من 24 سنة إلاّ حالة واحدة و هي المربية رقم 7 .

في الحقيقة ، إنّ طول مدّة الخبرة لا يعني أنّ المربية قد وصلت إلى المستوى المطلوب من التأهيل ، على الرغم من أنّ الخبرة تكسب المربية التجربة الميدانية و تغذّيها ، إلاّ أنّ الجانب المعرفي والثقافي الخاص بالطفولة مازال لم يبلغ المراد عند المربية .

.

إنّ الجدول الموالي يبيّن رقم المربية وعنوان الروضة التي تشتغل فيها و هي المكان نفسه الذي أجريت فيها المقابلة ، بالإضافة إلى المدة الزمنية التي استغرقها اللقاء (minutage) .

جدول رقم 8 : مكان و مدّة المقابلة مع المربيات

المربية	الروضة	مكان الروضة	مدة المقابلة
1	مركز النجاح ـ جمعية محمد بن جلول	حي بن بوالعيد البليدة	11.26د
2	مركز النجاح ـ جمعية محمد بن جلول	حي بن بوالعيد البليدة	8.26 د
3	إبراهيم عباسي ـ جمعية الفتح	بلدية بوفاريك	13.08د
4	إبراهيم عباسي ـ جمعية الفتح	بلدية بوفاريك	11.45د
5	إبراهيم عباسي ـ جمعية الفتح	بلدية بوفاريك	11.41د
6	باية محيي الدين	بلدية البليدة	12.36د
7	باية محيي الدين	بلدية البليدة	12.36د

يلاحظ من خلال الجدول مكان و زمان المقابلات التي أجراها الباحث مع المربيات ، فبالنسبة للمكان فتمثّل في ثلاثة رياض أطفال كلها من ولاية البليدة وتم اختيار هذه الرياض على أساس سهولة الاتصال بالإدارة المشرفة عليها ، أما بالنسبة لزمن المقابلات فقد استغرقت بمعدل 11.45 دقيقة ، ويرجع التباين بين مدة المقابلات إلى عدة عوامل ، من أهمها :

ـ عدم تعوّد بعض المربيات على تقنية المقابلة

ـ تعاطي المربية مع طبيعة أسئلة

ـ طبيعة الموضوع في حدّ ذاته

للتذكير فإن المقابلات أجريت مع كل المربيات على انفراد .

5 ـ 3 ـ 2 ـ 6 ـ **تحليل سؤال المقابلة الخاص بالبيانات العامة** :

سيحاول الباحث أن يقدم نموذجا على تحليل أسئلة المقابلات ، بدءاً بالسؤال الأول : ما الذي دفعكِ للعمل في الروضة ؟ وفضّل أن يدرجه في هذه اللحظة من البحث لأن السؤال يتعلق بالدافع الذي جعل المربية تعمل في الروضة .

.

جدول رقم 9 : الدافع وراء العمل في الروضة (الإجابة على السؤال الأول في المقابلة)

المرتبة	محتوى وحدة السياق بالعامية	محتوى وحدة السياق بالعربية
1	نْحب بزّاف الأطفال ، وكنتْ متمنية كِي نكمّل الجامعة ندير مشروع روضة ، و كي يعطولي هنايا قلت ندّي تجربة و نشوف نفسي ونشوف الهواية اللّي راهي فِيَّ إلى صح نقدر نخرجّها كيما راهي فِيَّ ، نحب الأطفال هل نقدر نتعامل معاهم ولاّ لا لا	أحب الأطفال كثيراً ، و تمنيت بعد التخرج أن أحقق مشروع روضة ، ولما أتيحت لي فرصة هنا ، أحببت أن أختبر قدراتي في التعامل مع الأطفال .
2	في الحقيقة أنا خيّرت الروضة ، كنت نموت على الذراري، نحبهم بزّاف ، أنا دايْماً في الدار في العايلة شغل الذراري انتاع العايلة أنا نستكلف بهم ، نحبهم بزّاف ، على هاذيك اشغل جذبتني بزاف الروضة على اللي فيها الذراري بزاف ن حبيت نخدم فيها على جال الأطفال .	أنا التي اخترت العمل في الروضة ، أحب كثيرا الأطفال ، و في العائلة أنا التي تتكفل بالأطفال ، أحب الاشتغال معهم .
3	هي الرغبة في هذا العمل بالدرجة الأولى ، شفت العمل هذا رسالة ، و كل إنسان في الحياة عندو رسالة و هدف يسعى ليه ، أو شفت العمل في هذا المجال هو رسالتي و هو هدفي ، مشيت فيه ، رسالتي تساهم في بناء جيل فعّال ، نشوفها هذي أمر ضروري في حياتي ، مشيت فيها .	هي الرغبة في هذا العمل بالدرجة الأولى ، وفي هذا المجال رسالتي وهدفي .
4	في الحقيقة كان اقتراح من أحد أفراد العائلة ، وتقدّمت للجمعية و تمّ قبولي ، وكانت تجربة جديدة بالنسبة لِيَّ ، حبّيت ناخذها ، جربت الميدان و الحمد لله.	عملي كمربية كان اقتراحا من أحد أفراد العائلة ، ولما تقدمت للجمعية بالطلب تمّ قبولي وكانت تجربة جديدة بالنسبة لي .
5	في حقيقة الأمر في البداية هما اختاروني ، يعني الروضة هي اللي اختارتني أوو من بعد أصبحت الرغبة انتاعي ، أنا من كنت في الدراسة كانت الرغبة انتاعي أن نكون مربية ، يعني أستاذة بمعنى الكلمة كانت الأمنية انتاعي في التعليم و التربية خاصة .	إن الروضة هي التي اختارتني ، وبعد ذلك أصبحت رغبتي ، وأمنيتي أن أكون مربية أي أستاذة في التعليم و التربية خاصة .

.

6	في الحقيقة ، كنت متّجهة وجهة أخرى كامل ، أو من بعد قالو لي كاين منصب شغل ، واحدة اللي تحوّس على منصب شغل ، قلت انجي نشوف ، كي دخلت اللّهْنا شفت باللي مع الأطفال أو كامل ، كنت متحمّسة ليهم ، قلت واعلاه لالا ، نسيي و نشوف ، يعني تجربة ، أوو في الشهرين اللّولين يعني صبت روحي نحبّ الذراري ، أو لو كان ما صبتش روحي نحب الذراري ، كنت نعاود نولّي كانت عندي جهة واحداخرى نروح نخدم فيها ، أو كي شفت عندي حب للأطفال يعني كمّلت و قلت واعلاه لالا أوو كي كمّلت الحمد لله .	كنت في وجهة أخرى ، و لما سمعت بمنصب الشغل ، فقلت لما لا أجرب وسوف أرى ، فاكتشفت أني أحب الأطفال .
7	دخلت يعني بضحكة مشي على أساس كنت مخصوصة نخدم ولاّ bon.. ، انْحب الذراري مان بكري ، لا علينا ، و دخلت نخدم و مانيش مستحقّة ، وكل عام نقول بالاك هذا العام انْحبّس mais المكتوب كتب لي نكمّل مع الأطفال . أنا زوجي يخدم بعيد دخلت نخدم باش يونّسوني ذراري	دخلت أعمل في الروضة بأضحوكة و لم يكن عندي عوز مادي وفي كل سنة أتردد في التوقف عن العمل على الرغم من حبي للأطفال ، لكن القدر كان غير ذلك ، زوجي يعمل بعيدا عن البيت والعمل مع الأطفال يؤنسني .

أوجه التشابه :

ـ حب الأطفال : الحالة 1 و 2 و 3 و 7

ـ الروضة حقل تجربة و اختبار لاكتشاف القدرات و المواهب : الحالة 1 و 4 و 5 و6 و7

التعليق على أوجه التشابه :

كان من أولى الأسئلة التي قدّمناها للمستجوبات : ما الذي دفعكِ للعمل في الروضة ؟

و في الغالب كان جوابهن في الآتي :

ـ " حب الطفل " .. ولكن يمكن أن نطرح سؤالاً هنا ، هل حب الطفل كافٍ بأن تؤدي المربية وظيفتها على أحسن وجه ؟ و كيف لها أن تتجاوز هذا المستوى العاطفي إلى المستوى الثقافي المعرفي أين تكمن المهارة و التأهيل ؟

.

ـ " حب التعليم " أو " أحب أن أكون معلّمة " أي أنّهن يملن إلى ممارسة التعليم ، لكن هل هذا مبرر كافٍ للتوجه إلى روضة الأطفال ، وهنا أعتقد أنّ اللجوء إلى وظيفة المعلمة في الروضة له سببان أساسيان :

أ) ـ إنّهن لا تتوفر فيهن شروط الالتحاق بالتعليم في المستويات الأخرى .

ب) ـ يبدو للمستجوبات أنّ ممارسة التعليم في الروضة أمر في غاية السهولة **!**

ـ " حب العمل " أي أنّ المربية المستجوبة تحب أن تعمل خارج البيت قصد الكسب ، نظراً للظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي تمر بها الأسرة ، أو حتى بعضهن قلن أثناء المقابلة : "خرجت للعمل من أجل ملء الفراغ " ، و بالتالي أعتقد أنّ العمل في الروضة كمربية كان صدفة ، لكن بعد ماذا ؟ إمّا بعد التخرج من الجامعة في تخصص بعيد عن موضوع التربية و الطفولة ، أو بعد فشل مدرسي .

أوجه الاختلاف :

ـ الروضة رغبة شخصية وهدف : 1 و 2 و 3

ـ الروضة رغبة خارجية : 4 و 5 و 6 و7

التعليق على أوجه الاختلاف :

تبيّن من خلال الجدول السابق أن مجموعة من المربيات كانت تميل أصلاً إلى العمل في الروضة والعمل مع الأطفال ، لكن مجموعة أخرى و هي الأكثر عددا كان عملها في الروضة باقتراح خارجي أو الترشح من أجل نيل منصب شغل .

.

ملخص الفصل :

هذه الدراسة ذات طبيعة ميدانية ، حيث تبحث في موقف الأسرة الجزائرية من روضة الأطفال في المرحلة الراهنة و ذلك من خلال العينة المحددة في الشكل الآتي :

أ - الأسر الجزائرية التي ألحقت أطفالها بالروضة و بلغ عددها 327 أسرة عبر الوطن .

ب - سبعة (7) مربيات من مختلف رياض الأطفال بالبليدة .

وقد اعتمدت على حسب طبيعة الموضوع على المنهج الوصفي التحليلي القائم على التصنيف والتفهم ، أما فيما يخص جمع البيانات فقد استخدمت استمارة الاستبيان أساساً ، بالإضافة إلى تقنية الملاحظة البسيطة و المباشرة وكذلك المقابلة الشبه مقننة .

كما تعرض الفصل إلى تقديم قراءة حول معطيات البيانات العامة ، سواء المتعلقة بالأسر الجزائرية من حيث : الجنس ـ السن ـ المستوى التعليمي ، أم بمربيات رياض الأطفال ، وذلك من حيث :

السن ـ المستوى التعليمي ـ التخصص ـ الحالة العائلية ـ الخبرة المهنية في روضة الأطفال ودوافع الالتحاق بها .

.

الفصل 6
العلاقة بين خروج الأم للعمل
والتحاق الطفل بالروضة

تمهيد :

لم يكن خروج الأم للعمل خارج البيت هو المتغير الوحيد الذي دفع بالوالدين لإلحاق الطفل بالروضة، لكنه كان هو البارز ضمن نتائج انعكاسات التغير الاجتماعي على الأسرة الجزائرية ، فالبنية و الوظائف النفسية و الاجتماعية و القيم و المفاهيم والتفاعل و العلاقات داخل الأسرة لم تسلم هي الأخرى من التحوّل الذي حدث للنسق الأسري و النسق الاجتماعي على العموم .
لذلك لم يكتف الباحث بدراسة ظاهرة خروج الأم للعمل خارج البيت كعامل أساسي في إلحاق طفلها بالروضة ، بل عمد أيضا بالبحث في جملة من المفاهيم واستخراج القيم النفسية و الاجتماعية المتعلقة بالأسرة : مفهوم الأسرة ، مفهوم الزواج ، مفهوم البيت ، طبيعة العلاقة بين الزوجين و طبيعة العلاقة بين الآباء والأبناء و كشف الارتباط بين كل هذه المتغيرات بمتغير الجنس و متغير المستوى التعليمي .
أصبحت المرأة تؤدي دورا جديدا في المجتمع ولكنه كان بالإضافة إلى دورها الرئيسي في الأسرة، وهو تدبير شؤون البيت، أي الخدمة المنزلية ورعاية الأطفال، والوقوف على خدمة الكبار
في الأسرة النواتية ، أصبح وجود الزوجين خارج الدار للعمل يعني أن الأسرة- على العموم- باتت بأمس الحاجة إلى من يتكفّل بالطفل ، و من هذا المنطلق أصبحت الروضة بديلاً اجتماعياً مطروحا أمام الأسرة كخيار مناسب لحل مشكلة بقاء الطفل وراء أمه العاملة .

.

6 - 1 - تحليل نتائج الجداول الخاصة بالفرضية الأولى :

الجدول رقم 10 : تحديد المبحوثين لمفهوم الأسرة حسب الجنس

الجنس / مفهوم الأسرة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الأسرة بنية أساسية	44	39	69	32.2	113	34.5
الأسرة قيم نفسية و اجتماعية	16	14.2	46	21.5	62	19
الأسرة علاقات و تفاعل	16	14.2	28	13.1	44	13.4
الأسرة قيم عليا	9	8	29	13.5	38	11.6
الأسرة تنشئة	13	11.5	16	7.5	29	8.9
بدون إجابة	15	13.3	26	12.1	41	12.5
المجموع	113	100	214	100	327	100

اعتبر معظم المبحوثين الذكور أن الأسرة بنية أساسية وذلك بنسبة 39% ، مقابل 32.2 % من الإناث اللواتي يعتبرن كذلك أن الأسرة بالنسبة إليهن بنية أساسية في المجتمع ، و في الإجمال بلغت أعلى نسبة في هذا الجدول 34.5% ، وكانت تخص الإجابة : " الأسرة بنية أساسية " ، هذا ما ذهب إليه معظم المبحوثين من خلال العبارات التالية : الأسرة هي الركيزة ، هي الخلية ، هي البنية ، هي العمود ، هي الأساس ، هي البناء ، هي المركز هي تنظيم اجتماعي ...إلخ

التساؤل الذي يمكن طرحه : لماذا اتجه المبحوثون نحو اعتبار الأسرة بنية أساسية ؟

في حين تأخرت الإجابات التي توسم الأسرة بالقيم أو بالعلاقات أو بوظيفة التنشئة :

1 ـ إما أن المبحوث على قدر من الوعي بمفهوم البنية ، على أساس اعتبار الأسرة تنظيم اجتماعي أو بناء اجتماعي ، للإشارة إلى نوع من الترتيب بين مجموعة نظم يعتمد بعضها على بعض ، بحيث تعتبر وحدات البناء الاجتماعي هي ذاتها بناءات فرعية ، والافتراض الأساسي هو أن التكامل أو بقاء الكل يتوقف على العلاقات بين الأجزاء و أدائها لوظائفها ، وأيضاً للإشارة إلى أن الأسرة يمكن اعتبارها نمط مستقر نسبياً للعلاقات المتبادلة بين الأجزاء المكونة بحيث يشكل كلا له خصائص لا توجد في الأجزاء الأخرى ، و على هذا الأساس يصبح المجتمع عبارة عن كلّ يمكن فهمه كنسق معقد من التنظيمات ، لكن في الحقيقة ، أعتقد شخصياً أن المبحوث ليس بمقدوره ولا يمكن له أن

.

يصل إلى هذا المستوى من التحديد الذي أعطاه للأسرة لأنّ المسألة تحتاج إلى الكثير من الإمكانيات المعرفية كما تحتاج إلى نَفَس أكاديمي عميق و بالتالي فأنا أرشح هذا الاحتمال بتحفظ [224]

2 ـ أما الافتراض الثاني وهو الأكثر ترجيح ، فهو أن المبحوث لم يخرج عن الخطاب المجتمعي الذي يعتمد على الدلالات و التعابير الإنشائية ، فالأسرة في هذا المنظور هي خلية المجتمع ، لذلك لمّا تتحدث الأدبيات الأكاديمية منها و غير الأكاديمية عن الأسرة ، تعتبرها كأهم تنظيم اجتماعي ، ويحدث هذا في جميع الثقافات و الحضارات ذات الامتداد الفلسفي القديم أو المعاصر ، كما تعتبرها الوحدة البنائية الأساسية التي تنشأ عن طريقها مختلف التجمعات الاجتماعية ، وهي التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء المجتمع .

الجدول رقم 11 : تحديد المبحوثين لمفهوم الزواج حسب الجنس

الجنس	ذكور		إناث		المجموع	
مفهوم الزواج	ك	%	ك	%	ك	%
الزواج قيم عليا	50	44.2	88	41.1	138	42.2
الزواج بناء	22	19.5	49	22.9	71	21.7
الزواج قيم نفسية و اجتماعية	30	26.5	64	29.9	94	28.7
بدون إجابة	11	9.7	13	6.1	24	7.3
المجموع	113	100	214	100	327	100

رجعت أعلى نسبة في هذا الجدول إلى اعتبار الزواج قيم عليا ، من خلال الدلالات التي اعتمدها المبحوثون : " الزواج عبادة " ، " الزواج نصف الدين " ، " هو الميثاق الغليظ " ، " هو عقد رباني" ، "هو الرباط المقدّس " ...إلخ ، حيث قدرت هذه النسبة بـ 44.2% عند الذكور، مقابل 41.1% عند الإناث ، وهذا ما جعل النسبة الإجمالية الخاصة بهذه القيمة تبلغ 42.2 % ، في حين بلغت الإجابة التي تعتبر أنّ الزواج قيم نفسية و اجتماعية المرتبة الثانية بنسبة 29.3% .

.

إنّ مفهوم الزواج في المجتمع العربي عموما و في المجتمع الجزائري خصوصاً يتضمّن أبعاداً ومؤشرات نفسية و اجتماعية قوية ، مادام يمثّل المعبر الوحيد للانتقال من حالة " عازب" إلى حالة " متزوج " ، وقد يكون هذا الانتقال نفسه وسيلة مهمّة للتخلص من بعض الضغوط التي قد تفرضها الأسرة الكبيرة و المجتمع على العازب بشكل عام .

لقد ذهب بعض المهتمّين إلى القول بأنّ التقييم الاجتماعي فرض على الجنسين وجهات نظر مختلفة في مسألة الزواج حيث أصبح لكلّ منهما نظرة خاصّة به يسعى من خلالها إلى تحقيق أهداف معيّنة وفق قيم نفسية واجتماعية .

فقد يكون مثلاً للفتاة " العازب " رؤية دونية على نفسها ، مادام أنّها تشعر بأنّها عبء على الأسرة و بأنّها لا تستطيع العيش لوحدها فهي بحاجة دائمة إلى من يحميها ، فالزّواج هنا يصبح هو الطريقة الوحيدة لفك الحصار عليها لأنّ الزواج ينقلها إلى حياة أخرى و يساعدها على التخلّص من المراقبة و القيود المفروضة من طرف العائلة و خاصة الإخوة الذكور[225]ص115.

فالفتاة إذن لا تأخذ مكانتها إلاّ بعد الزواج و كذلك الإنجاب خاصة ، لأنّ قيمتها و مكانتها تكمن في هذا الأخير ، والمجتمع مازال يضغط على الفتاة العازب مادام أنّه ينظر إلى العنوسة ظاهرة خطيرة ، بل اختلف بعض الدارسين في تحديدهم لمفهوم الأسرة على أساس الإنجاب ، فهناك من يرى أنّ الزواج العقيم من السهل جداً أن تنفصم عراه و هذا ما جعل الخطاب المجتمعي يميّز تمييزا اجتماعياً هامّاً بين الزواج الذي لم يأت بأطفال و بين الذي أنتج أطفالاً ، في حين يرى البعض الآخر بأنّ حتى الزواج الذي لا يصطحبه أطفال يكوّن أسرة .

أمّا بالنسبة للرجل الأعزب ، فمن المعلوم اجتماعياً أنّه طالما بقي الرجل أعزباً فهو لا يعتبر رجلاً في نظر المجتمع ، لأنّ الرجل غير المتزوّج تضعف مكانته و تتزعزع الثقة فيه ، كما أنّه لا يرث السلطة التي يتمتع بها رجال العائلة من بينهم أبيه و لا يكتمل دوره إلاّ بعد زواجه و إلاّ فسوف يبقى ناقصاً ، إلى درجة أنّه قد اعتبر في المجتمعات القديمة معتلاً و شاذاً و ينظر إليه نظرة احتقار وتهميش ، فهو غير مؤهّل لتحمّل مسؤوليات الزواج و تكوين أسرة .

بقي أن ننبه إلى مسألة مهمة تتعلّق بالجدولين السابقين بحكم أنّ كليهما اهتمّا بمفهومين الأسرة والزواج وهما مفهومان بينهما ارتباط كبير ، إلاّ أنّهما ليس شيئاً واحداً ، فالأسرة تجمع بين مفهومي الزواج والإنجاب ، الأمر الذي يؤكد السبب الذي جعل معظم المبحوثين يتوجّهون إلى اعتبار الأسرة هي الأساس الأوّل و البناء القاعدي للمجتمع ، أمّا الزواج فهو يشير إلى تزاوج منظم بين الرجل و المرأة ، ويشير أيضاً إلى علاقة تتجاوز الجانب البيولوجي إلى اعتبار الزواج ثقافة و نظام و أخلاق وهذا ما تؤكده إجابات المبحوثين حينما توجّه أغلبهم إلى اعتبار الزواج قيم نفسية واجتماعية فهو أصل الأسرة .

.

جدول رقم 12 : طريقة المبحوث في اختيار الزوج (ة)

اختيار الزوج (ة)	التكرار	%
عن طريق العائلة	100	30.6
عن طريق الأصدقاء	34	10.4
اختيار شخصي	185	56.6
بدون إجابة	8	2.4
المجموع	327	100

يشير الجدول إلى موضوع اختيار الزوج(ة) أو كما يحلو للبعض أن يسميه اختيار الشريك ، وقد وضعت أمام المبحوث ثلاث اختيارات : ـ عن طريق العائلة

ـ عن طريق الأصدقاء

ـ اختيار شخصي

حيث رجعت أعلى نسبة إلى الإجابة : تمّ اختيار الزوج(ة) بالطريقة الشخصية وقد بلغت 56.6% ، وعادت المرتبة الثانية إلى العائلة بنسبة 30.6% في حين بلغت نسبة اختيار الزوج (ة) عن طريق الأصدقاء 10.4% .

ما يمكن ملاحظته كقراءة سوسيولوجية لهذا الجدول لأوّل وهلة ، هو التحوّل النوعي الذي حدث داخل الأسرة في مسألة اختيار الزوج(ة) ، ففي الظاهر يمكن القول أنّه بعدما كانت الأسرة هي التي تتدخّل وبشكل مباشر في اختيار العروس لابنها وخاصّة الأم التي كانت تتكفّل اجتماعياً على الأقل بهذه المهمة، وكانت الأسرة تدخل في نقاش مفتوح حول هذه المسألة بكل أفرادها تعبيراً عن فرحهم بالابن المقبل على الزواج ، والذي كانت تأتيه اقتراحات من جميع أفراد أسرته : الأم ، الأب ، الأخت ، الأخ والعمّة والخالة ، لكن في النهاية تضيق دائرة الشورى ، وتختزل في العلاقة بين الأم و ابنها و ممكن شخص ثالث من الأقارب ليصاغ القرار النهائي في مسألة الاختيار بطريقة جماعية .

أصبح اليوم الشّكل السائد حسب إجابات المبحوثين هو الاختيار الشخصي للزوجة ، على الرغم من أنّه يجب أن نشير إلى المقصود من الاختيار الشخصي في الزواج ؟ أي كيف فهم المبحوث عبارة الاختيار الشخصي ؟ هل معناه أنّ الشاب أصبح فعلاً هو صاحب الاقتراح و القرار أم ماذا ؟

لا بأس من التذكير بأنّ نمط الاختيار مرتبط أساساً بنمط الزواج ، ففي الأسرة الجزائرية التقليدية لم يكن ينظر إليه كعلاقة بين شخصين فحسب و إنّما كوسيلة لإعادة إنتاج العائلة و ضمان استمراريتها عن طريق الإنجاب و من ناحية أخرى فإنّ الزواج هو وسيلة لتدعيم المكانة الاجتماعية للعائلة من خلال محددات النسب و المستوى المادي و المستوى التعليمي ، وهذه النظرة للزواج هي التي جعلت

.

مهمة الشروع في الزواج و إتمامه من المهام الرئيسية للعائلة و خاصّة الأم و الأب ، بدلاً من الفردين المعنيين بالأمر ، إنّها ظاهرة سيطرة الأسلوب الوالدي في عملية الاختيار .

ونتيجة للتغير الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي ، ونتيجة لتعليم المرأة و خروجها إلى ميدان العمل ، تغير نمط الزواج و نمط الأسرة و بالتالي تغيّر نمط الاختيار للزواج ، الذي أصبح يتخذ الأسلوب الشخصي و المتبادل وعلى أساس الاتفاق .

هذا النمط الجديد في عملية الاختيار للزواج لم يمس أسلوبه فقط بل مسّ كذلك نظامه بحيث أصبح يتم خارج النظام القرابي ، بل و خارج الفئة الاجتماعية ، لكن الحذر كلّه يبقى مطلوباً على مستوى التوافق الزواجي كمفهوم سوسيولوجي مهم .

فأصبح كلٌّ من الرجل و المرأة يعتمد على نفسه أكثر في اختيار شريك الحياة و لكن ضمن الإطار العام للعائلتين على العموم ، بحيث يلاحظ أنّ المقبل على الزواج في هذا النموذج الجديد يعمل دائماً على اكتساب موقف الوالدين لصالحه و يسعى دائماً لاستمالة موقفهما من أجل إرضائهما وهكذا يتمّ التفاهم والاتفاق امتثالاً للقيم العليا التي يؤمن بها : طاعة الوالدين ، بر الوالدين و رضى الوالدين هو من رضى الله ، و من جهة أخرى الزواج بالشخص الذي يحبّه هو و يريده هو ، تحقيقاً للاستقرار النفسي والاجتماعي والمادي للأسرة الجديدة .

الأمر الذي يساعد على تحقيق التوافق بنسبة أكبر بين الزوجين و هذا ما يؤثر بشكل مباشر على تربية الأطفال و تنشئتهم و على تحصيلهم الدراسي ، و على شخصيتهم بشكل عام ، حيث يعتقد الكثير أنّ حياة الطفل تبدأ في لحظة ولادته ، ولكن الحقيقة أنّ حياة الطفل تبدأ قبل ذلك بكثير ، فالبناء النفسي للطفل يبدأ باختيار كل من الزوجين لبعضهما البعض ولا شكّ أنّ طريقة الاختيار سوف تعكس إلى حدّ كبير الحياة المرتقبة بينهما ، من تفاهم و ود و هو ما يؤثّر على بيئة رحم الأم .

جدول رقم 13 : اتجاه المبحوث نحو أهمية التعارف مع الزوج(ة)

أهمية التعارف مع الزوج(ة)	التكرار	%
نعم	287	87.8
لا	35	10.7
بدون إجابة	5	1.5
المجموع	327	100

يبين الجدول اتجاه المبحوثين نحو موضوع التعارف و أهميته بالنسبة للزواج و تكوين أسرة ، ولقد بلغت أعلى نسبة 87.8 % من مجموع العينة متفقة على أهمية التعارف و خاصة منه قبل الزواج ،

.

فزواج اليوم يقوم أساساً على الموافقة الشخصية للطرفين و الرغبة الفردية في الاختيار الشخصي ، و بالتالي تتشكّل أهمّية التعارف كنتيجة حتمية لهذا النمط الجديد من الأسرة ، ولم يعد للآباء القدرة ـ وهنا يمكن القول أنّ المسألة نسبية ـ على التدخل و السيطرة على حياة و مستقبل الأبناء ، وأصبح الرجل و المرأة هما اللذان يملكان وحدهما زمام أمر تأسيس علاقة زوجية ، وأصبح التعارف والحب شرطان أساسيان لقيام هذه العلاقة [226] .

جدول رقم 14 : رأي المبحوث في تدخل الشخص الثالث بين الزوجين

تدخل الشخص الثالث	التكرار	%
نعم	67	20.5
لا	256	78.3
بدون إجابة	4	1.2
المجموع	327	100

أراد الباحث أن يعرف طبيعة العلاقة الأسرية الخاصة بالأسر المشكّلة للعينة وذلك فيما يخصّ تدخّل شخص ثالث في ما بين الفردين المعنيين بالأسرة الزواجية ، كما أراد أن يختبر نمط الأسرة المدروسة ، هل فعلاً هي الأسرة المعنية بالتحوّل من النمط التقليدي إلى النمط الحديث ، وقد سجّل المبحوثون أعلى نسبة و هي الخاصّة بالإجابة بـ : " لا ، لا يتدخّل شخص ثالث بيننا " .

من المعلوم أنّ مقدار التدخّل في تكوين الأسرة في مرحلة العائلة التقليدية كان أكبر ، إلى درجة أنّه لم يكن يُسمح للمقبل على الزواج باختيار زوجته و لا حتى مشاهدتها أو التعارف معها ، إلى غاية ليلة الزفاف ، وحتى بالنسبة للفتاة فلا حقّ لها مفاتحة أو مصارحة عائلتها حول موضوع زواجها أو الشخص الذي تنوي الزواج منه ، فزواجها أمر يحسم من قِبَل والديها أو أولياء أمورها .

ولم يكن التدخّل لينتهي عند حدّ الاختيار و الموافقة بل كان يتعدّى إلى مساحات أخرى من الزواج كالعلاقة الخاصّة بين الزوجين و مسألة الإنجاب من عدمه ، وجنس المولود الجديد و تسميته و تربيته إلى غير ذلك .

لكن هناك مَن يتحدث عن بعض إيجابيات العائلة التقليدية و عاداتها و قيمها في مسألة زواج الشباب ، و التي لم تكن تعرف مشكلاً اسمه : " تأخر الزواج أو العنوسة أو العزوف عنه " إلاّ في بعض الحالات الخاصّة جداً ، كما أنّ العائلة كانت تتبنى المسؤولية المعنوية كاختيار الزوجة لابنها أو الزوج لابنتها و كذلك المسؤولية المادية كتكاليف الوليمة ، كما كانت تتكفّل بتنشئة الطفل الصغير (الحفيد) وفق النسق القيمي المتعارف عليه داخل العائلة الكبيرة التي لا يمكن لها أن تخرج عن

.

النسق العام للمجتمع المحلي ، و بالتالي فهي التي كانت تتبنى الوظيفة التربوية للطفل و متابعته وتقييم سلوكه و مراقبته ، وفق جهد جماعي من توقيع الجد و الجدة و الأب و الأم والعم و الخال ، بل وحتى أفراد خارج النظام القرابي : شيخ المسجد (الفقيه) ، معلم القرآن ، كبير الدشرة (القرية) أو الحي .

الاستقلالية و الفردية هي الوجهة التي أصبحت الأسرة ذات النمط الحديث تصبو إليها ، و قد أصبح هذا المعطى يتجسد في الاختيار الشخصي للشريك و المنزل المستقل و التسيير المستقل أيضاً لشؤون الأسرة النواتية أو الزواجية ، و تسمية المولود الجديد وأسلوب تنشئته و نمط تربيته ، ورغم ذلك فلا يمكن أن ننفي ظاهرة اجتماعية / نفسية مازالت موجودة إلى حد اللحظة ، و هي ضرورة العودة إلى العائلة الكبيرة في المجتمع الجزائري في بعض القضايا الهامة و الأساسية التي تمس مصالحها مباشرة .

يحدث هذا كلّه ضمن آلية التغيّر الاجتماعي و الثقافي لكل المجتمع ، ممّا ينتج عنه عملية الانعكاس المتبادل بين جميع الأنساق و الظواهر الاجتماعية ، و لنأخذ مثالاً لائقاً بالموضوع المدروس :

تحوّل الأسرة من النمط التقليدي إلى نمط جديد ← تعليم البنت ← خروج المرأة للعمل ← اختيار شخصي لشريك الحياة ← تقلّص الوظيفة التربوية للأم العاملة ← ضرورة إلحاق الطفل بالروضة [227]

ثمّ أخذت استمارة البحث نسبة المبحوثين ـ من العينة الكلية ـ الذين أجابوا بـ " نعم يتدخّل شخص ثالث فيما بيننا " ، لتسألهم :

مَن يكون هذا الطرف الثالث ؟

ولقد بلغت أعلى نسبة 60 % من مجموع " نعم يتدخّل شخص ثالث " ، قالوا بأن " الوالدين " هو الطرف الثالث بين الزوجين في الغالب [228] .

.

جدول رقم 15 : اتجاه المبحوث نحو تأثير الطرف الثالث على العلاقة الزوجية

تأثير الشخص الثالث على العلاقة الزوجية	التكرار	%
نعم	243	74.3
لا	48	14,7
بدون إجابة	36	11
المجموع	327	100

من أجل اختبار اتجاه المبحوثين حول الأثر الذي يخلفه تدخل الطرف الثالث على العلاقة الزوجية ، وضع البحث التساؤل " هل يؤثر " ، فكانت الإجابات موزّعة على " نعم " و " لا " ، ولقد عادت أعلى نسبة للإجابة بـ " نعم ، يؤثر الشخص الثالث على العلاقة الزوجية " بتقدير 74.3% أي بتكرار 243 وهو المجموع الذي واصلنا معه بسؤال : إذا كان نعم ، ما طبيعة هذا التأثير ؟ و فيما يتدخّل الطرف الثالث ؟

فكانت الإجابة بأنّه تأثير سلبي و قدرت نسبتها بـ 70.8 % و الطرف الثالث يتدخّل في الشؤون الخاصّة للزوجين بنسبة 49.4 % و في تربية الأبناء بـ 27.6 % [[229]] .

قد تشير هذه الأرقام إلى دلالات سيكوسوسيولوجية ، يمكن أن ننظمها في الآتي :

1 ـ مؤشر آخر يدل على تحوّل الأسرة من النمط التقليدي إلى نمط جديد في المجتمع الجزائري ، وبالتالي توقع إعادة تشكيل سُلّم آخر للأدوار و المراكز الاجتماعية للأفراد داخل الأسرة :
مكانة الجد و دوره ، مكانة الجدة و دورها ، مكانة الرجل و دوره ، مكانة المرأة و دورها و مكانة الطفل ودوره .

2 ـ تبنّي قيم جديدة من طرف الأسرة الجزائرية ، وهي قيم قائمة على الاستقلالية والمنطق الفردي على حساب قيم و عادات تقليدية كانت قائمة في السابق على سيطرة الأسلوب الوالدي ـ وخاصة منه سيطرة الأب الكبير أو الجد ـ الذي يُلاحظ انسحابه شيئاً فشيئاً من السلطة العائلية المركزية إلى السلطة " النواتية أو الزواجية " .

ثمّ أنّه يجب أن نعرف أنّ طبيعة العلاقة الزوجية تقوم بدور مهم و مركّب في زيادة أو نقصان التّحديات و الخلافات النفسية للزوجين بل و ينعكس بشكل مباشر على حياة الأطفال ، فالأسرة التي كثيراً ما يحدث فيها الجو الانفعالي المضطرب المتزايد تتأهّل أكثر إلى التصدّع و التفكك الذي يجعل من الصعب على الزوجين و الأطفال أن يستخدموا هذه العلاقات في تنمية علاقات متزنة و سوية مع الآخرين ، الأمر الذي يدلّ على أهمية و خطورة العلاقة الزوجية و انعكاساتها ، أمّا أبناء المتوافقين

.

زواجياً فهم يميلون إلى الاتصال بالناس والتعاون معهم و يتميّزون عموماً بالاتزان الانفعالي والاجتماعي .

و في الواقع ، يمكن القول أنّه لا وجود في المجتمع لما قد يُسمى علاقات زوجية غير متوترة ، فالتوتر وارد كمّاً و كيفاً ، إلاّ أنّه نوعيات و مستويات ، ويرجع هذا الاختلاف في نوع التوتر ومستواه إلى اختلاف نوع الضغوط و مستوى البناء النفسي و الاجتماعي للزوجين وطبيعة إدراكهما للتوتر وأساليب التعامل مع تسيير الضغوطات المختلفة .

و لعلّ من بين الأسباب القوية المشكّلة للضغط النفسي و الاجتماعي على الزوجين هو تدخل الطرف الثالث في حياتهما و لاسيما الخاصّة منها ، وخصوصاً عندما يكون هذا التدخّل مستمر و دائم ومبالغ فيه و غير قائم على نية الإصلاح بينهما ، إذ أعتقد أنّ التدخل في الحياة الخاصة للزوجين ينبغي أن يكون على قدر من التأهيل و الخبرة الاجتماعية ، كما يشترط أن يكون على مستويات محددة ، إضافة إلى عنصر قبول و رضا الزوجين بالعنصر المتدخّل .

الجدول رقم 16 : موقف المبحوثين نحو تدخل الشخص الثالث بين الزوجين حسب الجنس

الجنس / موقف المبحوث	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
يجب أن يتدخل	12	10.6	24	11.2	36	11
لا يجب أن يتدخل	63	56	114	53.3	177	54.1
لا يهم	11	9.7	37	17.3	48	14.7
بدون إجابة	27	23.9	39	18.2	66	20.2
المجموع	113	100	214	100	327	100

يجب أن نعرف أنّ تركيز الباحث على موضوع الاختيار للزواج و التوافق الزواجي و تدخّل الشخص الثالث بين الزوجين و بالتالي موضوع العلاقة الزوجية و طبيعتها و قيمها وتركيبتها الجديدة ، لا يفسّره إلاّ خطورة الموضوع و انعكاساته على تربية الأطفال و قيمها و أسلوب تنشئتهم .

.

لذلك اعتمد البحث على تبيان التسلسل المنطقي التالي :

نمط الاختيار ← نمط الزواج ← نمط الأسرة ← نمط العلاقة الزوجية ← نمط تربية الطفل ← نمط الجماعة الإنسانية في جزائر القرن21 [230]

على هذا الأساس جاءت مجموعة من الأسئلة لتقيس موقف المبحوثين من تدخّل الشخص الثالث بين الزوجين حسب الجنس ، و بالتالي تقييم للعلاقة الزوجية الآنية و أثر ذلك كلّه على تربية الطفل ، وكانت الإجابة : " لا يجب أن يتدخّل الطرف الثالث " ، بنسبة 56% عند الذكور، مقابل نسبة 53.3 % عند الإناث و هي أقل بقليل من النسبة الخاصة بالذكور ، مع تسجيل ارتفاع نسبة " بدون إجابة " إلى 20.2 % ، و حتى بالنسبة لموقف الزوج (ة) " غير موافق " على هذا التدخّل و قد بلغت نسبته 61.7% من مجموع المبحوثين الذين يعرفون موقف الشريك الآخر أو موقف الزوج(ة) وقد بلغ تكراره 214 [231] ، وهنا يتجلى بوضوح اتجاه نمط الأسرة الجديد نحو تفضيل الاستقلالية و الفردية في تسيير شؤون الأسرة النواتية ، ونبذ أسلوب السيطرة الوالدية عليها .

الجدول رقم 17 : رأي المبحوثين في تأثير طبيعة العلاقة الزوجية على تربية الطفل حسب الجنس

الجنس رأي المبحوث	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	108	95.6	206	96.3	314	96
لا	3	2.6	3	1.4	6	1.8
بدون إجابة	2	1.8	5	2.3	7	2.1
المجموع	113	100	214	100	327	100

هذا الجدول يطلع القارئ على اتجاه المبحوثين نحو موضوع : العلاقة الزوجية وأثرها على تنشئة الطفل ، وفعلاً كانت النسبة الأعلى من نصيب الإجابة " نعم ، طبيعة العلاقة الزوجية تؤثر على طبيعة تربية الطفل و على الأسرة و على كلّ شيء " [232].

جاءت النسب واضحة في الجدول ، وقد تشابهت بين الذكور و الإناث ، فعند الذكور بلغت أعلى نسبة 95.6 % تُقرّ بتأثير طبيعة العلاقة الزوجية على تنشئة الأطفال ، و في المقابل نجد 96.3 % من الإناث يقرن بالموقف نفسه .

.

حتى بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للمبحوثين سمح لهم بإدراك العلاقة بين طبيعة التفاعل بين الزوجين و أثرها على تربية الأطفال ، فهي تقوم بدور مهم و مركّب في زيادة أو نقصان المشاكل والتحدّيات و الخلافات النفسية للزوجين ، بل و ينعكس على حياة أطفالهما ، فأبناء المتوافقين زواجياً يميلون أكثر إلى الاتصال بالناس و التعاون معهم و يتميّزون عموماً بالاتّزان الانفعالي و النضج والواقعية ، بل و يصبحون أكثر ابتكاراً و توافقاً من أبناء غير المتوافقين زواجياً ، أمّا الاكتئاب والانسحاب وضعف الكفاءة الاجتماعية و التعثّر الصحي و انخفاض الأداء الأكاديمي والتحصيل العلمي وعدد من المشكلات السلوكية عند الأطفال هي العناصر التي تكوّن المشهد العام الناجم عن الخلافات الزوجية .

إنّ الأسرة التي يحدث فيها الجوّ الانفعالي المضطرب و المتزايد نتيجة لسوء الاختيار أو لعدم التأهيل في التواصل أو التوافق أو سبب تدخّل الطرف الثالث ، هي أكثر عرضة للتصدع و التفكك الذي يجعل من الصعب على الزوجين و الأطفال تحقيق التنمية و الاتزان و التواصل مع الآخرين ، و هو الأمر الذي يدلّ على أهمّية و خطورة العلاقة الزوجية و التي تتضمّن أهم عناصر الحياة الإنسانية ، فإذا كانت متوافقة كان لها أثرها البنّاء والإيجابي بالدرجة الأولى على الصّحة النفسية و الاجتماعية لكلٍّ من الزوجين و الأطفال .

إنّ العلاقات الزوجية المضطربة تترك آثاراً سيئة على الزوجين و على الأطفال و على الأسرة عامة، فالتباعد العاطفي و الخلافات المستمرة تؤدي إلى معاناة أعضاء الأسرة جميعهم و هذا على المدى القصير و أيضاً على المدى الطّويل ، بحيث تختبئ الإحباطات و المشاحنات و الصدمات في اللاشعور أو اللاوعي ثمّ تظهر بفعل بعض المثيرات في شكل أمراض نفسية أو جسدية أو سلوكيات مرضية ، وردود أفعال منحرفة و عنيفة ، وهكذا تصبح العلاقة الزوجية نفسها مصدراً أساسياً للاضطراب النفسي و الاجتماعي و بالتالي اضطراب في تنشئة الأطفال مما يكونوا عرضة للانحراف و ارتكاب الجريمة داخل وخارج المحيط الأسري .

على هذا الأساس أصبح الحديث عن الزواج غير كاف ، فعلينا أن نفرّق بين العلاقات الزوجية المتوافقة و غير المتوافقة ، وعلينا أن نؤسّس لفكرة " التأهيل للزواج " في مجتمعاتنا ، من خلال برامج متخصصة يستفيد منها الشباب المقبل على الزواج أو حتى المتزوجين من خلال دروس" استدراكية " ودورات تكوينية ، تحقيقاً للتوافق و التوازن الأسري مثلما هو واقع في بعض المجتمعات الجنوب آسيوية و لقد اطلعتُ شخصياً على بعض التجارب منها و التي عادت على النسق الاجتماعي بالفائدة و المنفعة والإيجابية .

من جهة أخرى فإنّ للوسط الاجتماعي للأسرة انعكاساته أيضا على نمط التربية و التعامل مع الطفل وعلى نموه المعرفي ، فعائلات الوسط الشعبي تتميز بتنظيم صارم حيث العلاقة بين الأولياء و الطفل

.

وهي تقوم على السلطة ، حيث احترام القواعد أساسي ، لأنها تضمن التوازن في التفاعل بين أفراد الأسرة و من جهة أخرى بين الأسرة و المجتمع ، وقد تنشأ هذه القواعد من مجمل الضغوطات المرتبطة بالوضعية الاجتماعية و ظروف الحياة .

و في المقابل فإنّ ظروف الحياة الجيدة في الوسط الاجتماعي الجيد تسمح بتنظيم عائلي أكثر مرونة حيث علاقة التعاون بين الكبير والطفل وحيث القواعد المرنة القابلة للتعديل ، هذا النمط الأسري ونظام القيم و الممارسة التربوية التي ترتبط به ، تؤدي إلى قدرات أفضل عند الطفل ، فالأسلوب التربوي المرن لا يعطي الأولوية للطاعة و الخضوع للكبار من طرف الطفل ، بل يؤكد قيمة الحب و الاكتشاف و الفكر النقدي ، كما يثمّن النشاط الذاتي للطفل و هي عوامل مساعدة على النشاط المعرفي القائم على المبادرة و الإبداع [233]ص54 .

جدول رقم 18 : اتجاه المبحوث نحو المسؤول على الطفل في البيت

تقع مسؤولية الأطفال في البيت	التكرار	%
على الأب	5	1.5
على الأم	20	6.1
عليهما معاً	296	90.5
بدون إجابة	6	1.8
المجموع	327	100

لا أعتقد أنّ الإجابة على السؤال المبيّن في الجدول تكون نفسها لو طرحناه على الأسَر التقليدية بالرغم من أن الوظيفة التربوية كانت من مهامها ، و لا أعتقد أن تكون الإجابة نفسها حتى لو طرحنا السؤال نفسه على الأسر ذات النمط الجديد و ذلك في إطار دراسة حالة و تتبّعنا الجيّد لدينامكية الأسرة و بشكل مباشر ، و الدليل على ذلك هو الاهتمام المتزايد بتربية الأطفال عند الأمّهات من خلال حضورهن المكثّف في المحاضرات و الدورات التربوية و في الزيارات اليومية لرياض الأطفال أو المدارس من أجل تفقّد و متابعة و تقييم أطفالهن ، و من خلال اتصالاتهن بالإذاعة و التلفاز إذا ما تعلّق الأمر بالبرامج المتخصّصة في هذا المجال ، و لا يجد الأب مبرّراً لغيابه في هذه الساحة إلاّ ارتباطاته المهنية و انعدام الوقت المناسب لذلك .

.

لكن رغم ذلك فالجدول الذي بين أيدينا وضّح الاتجاه الغالب للمبحوثين حول موضوع مسؤولية الأطفال في البيت التي تقع على الأم و على الأب معاً و قد قدّرت نسبتها بـ 90.5% من مجموع العيّنة وقد تكون القراءة الخاصّة بهذا الجدول تشير إلى احتمالين :

1ـ توجّه المبحوثون إلى " ما يجب أن يكون " بحيث يجب أن يرعى الطفلَ في البيت كلٌّ من الأم وكذلك الأب فالمسؤولية مشتركة .

2 ـ ارتفاع مستوى الوعي التربوي عند الأبوين ممّا جعلهما يلتزمان بمسؤولية تربية الأطفال في البيت نظرياً و ممارسة .

وكلا الاحتمالين تؤكّدهما الإجابة على السؤال الموالي :

" هل الطفل بحاجة أكثر إلى .." ؟ وقد وضعت الاستمارة ثلاثة اختيارات :

الأب / الأم / إليهما معاً

بحيث أكّد المبحوثون أنّ الطّفل بحاجة إليهما معاً (أنظر الجدول رقم 9 بالملاحق) وهنا يجب التنبيه إلى أمر مهم على صعيد الأدوار الأسرية و التكامل بينها ، وهو أنّ كفاءة الزوجين في أداء هذه الأدوار و خاصّة على مستوى الفعل التربوي للطفل تعتبر من أهمّ العوامل التي تتنبّأ بالرضا الزواجي ، فتوزيع الأدوار من النقاط التي يجب أن يحدث اتفاق عليها بين الزوجين كي يحدث بينهما : " التوافق المتبادل ".

جدول رقم 19 : رأي المبحوث في المرحلة التي يكون فيها الطفل بحاجة أكثر إلى والديه

المرحلة	التكرار	%
المرحلة الجنينية	66	20.2
مرحلة الطفولة المبكرة	74	22.6
مرحلة التمدرس	74	22.6
مرحلة المراهقة	109	33.3
بدون إجابة	4	1.2
المجموع	327	100

في هذا الجدول اتجّه المبحوثون بقوّة إلى الإجابة على السؤال المطروح :

ما هي المرحلة التي يكون فيها الطفل بحاجة أكثر إلى الوالدين ؟

الملاحظ أنّ المبحوثين قد ذكروا المراحل التي تمرّ بها الطفولة وقد نظّمها الباحث ضمن أربعة مراحل أساسية : المرحلة الجنينية / الطفولة المبكرة / مرحلة التمدرس ثمّ مرحلة المراهقة .

.

إنّ المرحلة الأكثر بروزاً حسب المبحوث رجعت إلى " المراهقة " وقد بلغت نسبتها 33.3% من المجموع الكلي للعيّنة ، على الرغم من أنّ المراحل كلها ظهرت بذات أهمية عند المبحوث والدليل على ذلك : النسب التي جاءت بها وكانت متقاربة .
لست أدري إن سمح لي الخطاب العلمي بالقول أنّ المبحوث قد أخطأ التقدير حينما ركّز أكثر على مرحلة المراهقة ـ على الرغم من أهميتها ـ لكن على حساب أهميّة و خطورة المراحل الأخرى ولاسيما الطفولة المبكرة أو الطفولة التمهيدية لمرحلتي التمدرس و المراهقة .
إنّ أهمّية المرحلة المبكرة للطفولة تجعل من السنوات الخمس الأولى أهم مرحلة في حياة الطفل وكذلك في حياة البالغ ، حيث تترك بصماتها على شخصيته ، وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمراً يستحقّ العناية اللازمة ، و التركيز المطلوب ، نقول هذه العبارة في الوقت الذي مازال الكثيرون يرون في التربية ما قبل المدرسة ضرباً من النفل و الترف ، و الحقيقة أنّ هذه الرؤية تخفي وراءها حقيقة أعمق و أخطر ، وهي ضعف إدراك المربي ولاسيما الأبوين بأهمية التربية المبكرة ودورها الكبير في التكوين العميق و الشبه النهائي لشخصية الفرد في اتجاهاته الكبرى ، بينما تؤكّد الحقيقة العلمية أنّ رعاية الطفل قبل أن يتتلمذ في مقاعد الدراسة أصبحت تمثّل شرطاً أساسياً لنجاح أي سياسة تربوية و ثقافية و بوجه خاصّ نتائج التحصيل الدراسي و كذلك سلامة المرور إلى المراهقة .

تستلزم العناية بالطفولة المبكرة إسهاماً متكاملاً من قِبل مؤسسات : الأسرة ، الروضة ، المدرسة وكذلك المجتمع بوجه عام ، غير أنّ تحقيق دور الأسرة في هذا المجال يطرح مشكلات صعبة ، رغم أهمية هذا الدور ، فالأسرة خلال السنوات المبكرة من عمر الطفل تكون غير قادرة غالباً على تقديم الرعاية اللازمة على النحو المطلوب ، وربما غير واعية بأبعاد المهمة الجسيمة ـ حسب نتائج الجدول ـ و يزيد في خطورة الموقف انشغال الوالدين بعملهما خارج البيت دون أن يكون ثمّة بديل حقيقي ، و من جهة أخرى فهما ينتظران بلوغ طفلهما سنّ المراهقة لدقّ ناقوس الخطر ، ظنّا منهما أنّ الخطورة كلّ الخطورة في كيفية التعامل مع الابن المراهق أو الابنة المراهقة ، في حين هما لا ينتبهان إلى المرحلة الأخطر والأهم وهي مرحلة الطفولة المبكرة .

.

جدول رقم 20 : تحديد المبحوث لمفهوم البيت حسب الجنس

الجنس / مفهوم البيت	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الزوج (ة)	6	5.3	21	9.8	27	8.2
الأطفال	16	14.1	25	11.7	41	12.5
واجبات منزلية	16	14.1	13	6.1	29	8.9
قيم نفسية واجتماعية	15	13.3	31	14.5	46	14.1
قرابة و علاقات	5	4.4	10	4.7	15	4.6
كل القيم السابقة	51	45.1	89	41.6	140	42.8
بدون إجابة	4	3.5	25	11.7	29	8.9
المجموع	113	100	214	100	327	100

بعدما ما سألنا المبحوث من خلال الأسئلة السابقة عن المعنى الذي يعطيه لـ " الأسرة " أو يعطيه لـ " الزواج " ، ها نحن نسأله الآن عن المعنى الذي يعطيه لـ " البيت " ، وتبيّن من خلال الجدول أن البيت سواء بالنسبة للذكور أو بالنسبة للإناث هو كلّ شيء في حياة الإنسان كعضو في جماعة ،
فهو القيم النفسية و الاجتماعية و هو الأطفال: إنجاباً و تعاملاً و تربية و تفاعلاً ، و هو العلاقة الزوجية و هو الواجبات ، و ما دام المبحوث قد أجاب في السابق : أنّ الأسرة بالنسبة إليه هي " البنية الأساسية " و أنّه يعتبر الزواج " قيم عليا " و" قيم نفسية / اجتماعية " ، فالبيت بالنسبة إليه دائماً هو المجال الذي يسع كلّ هذه المعاني ذات الطابع الشامل و العميق ، فهي تشكّل بالنسبة للمبحوث المدلول العمودي لمفهوم التنشئة الاجتماعية أو ما يسمى حديثاً " ما وراء البرامج " .
على هذا الأساس أعتقد أنّ هذا الاتجاه يدعّم الحاجات النفسية و الاجتماعية للمبحوثين ، فالبيت هو تواصل الإنسان مع أخيه الإنسان وفق عقد اجتماعي متفق عليه من طرف الجماعة ، وهو إضافة إلى ضمان الحاجات البيولوجية ، فهو كذلك إشباع الحاجة إلى الأمان وإشباع الحاجة إلى الاستقرار

.

و إلى الحبّ ، وإشباع الحاجة إلى الأمومة و إلى الأبوّة و إلى البنوّة ، و في الوقت نفسه هو إشباع الحاجة إلى التقدير و الاعتبار و إلى القيام بالواجب و المسؤولية .

جدول رقم 21 : تحديد مفهوم عمل المرأة خارج البيت بالنسبة للمبحوث

مفهوم عمل المرأة خارج البيت	التكرار	%
عمل المرأة قيمة سلبية	43	13.1
عمل المرأة واجب و حق	11	3.4
عمل المرأة قيمة مشروطة	43	13.1
عمل المرأة ضرورة	19	5.8
عملها قيمة اجتماعية و اقتصادية	92	28.1
عمل المرأة قيم ذاتية	39	11.9
عمل المرأة قيمة إضافية	36	11
بدون إجابة	44	13.5
المجموع	327	100

من الواضح خلال الجدول أنّ أعلى نسبة هي تلك التي تتعلّق بـ : " عمل المرأة خارج البيت قيمة اجتماعية و اقتصادية " و قد بلغت 28.1% مع تسجيل نزاع طفيف بين المبحوثين ، أراد اللحاق بالنسبة العليا المسجّلة ، وتعلّق الأمر بالإجابة القائلة : " أنّ عمل المرأة قيمة سلبية " بـ 13.1 % + " عمل المرأة يجب أن يكون على شروط " بـ 13.1 % أيضاً ، وكذلك " عمل المرأة هو تعبير عن قيم ذاتية " بـ 11.9 % .

من أجل التعليق على النسبة الأولى المذكورة أعلاه ، لابد من توضيح نقطة على جانب كبير من الأهمية بخصوص خروج المرأة للعمل ، وهي الظاهرة الاجتماعية التي كانت محصورة فقط وخلال حقبة من الزمن ، في الطبقات الدنيا من المجتمع ، تلك الطبقات التي دفع الفقر رجالها المتعطّلين أو المرضى أو العاجزين إلى السماح للنساء أوّلاً و تشجيعهنّ ثانياً ثمّ إرغامهنّ أخيراً على الخروج من البيوت للعمل و الكسب ، و هنا أصبحت المرأة تعيش قيم اجتماعية و اقتصادية ودور جديد في المجتمع ، بالرغم من أنّها كانت في السابق تعمل في الحقل وتساعد زوجها في كلّ صغيرة و كبيرة ، إلاّ أنّ الفرق هو انفصال مكان العمل عن محيط الأسرة و عن البيت ، إنّه الخروج إلى المصنع أو الورشة ، ولئن كان هذا الانفصال قد أثّر على نفسية الرجل إلاّ أنّه أحدث تحوّلاً خطيراً في نفسية المرأة التي اقتحمت ميدان العمل بدوافع اجتماعية و اقتصادية ، ومن جهة أخرى بقيت

.

المرأة تتحمّل مسؤولية منزلها و تدبير شؤون البيت و رعاية الأطفال فهي تضطلع بهذه المسؤوليات بشكل مركّز و مضاعف في الأوقات التي تعود فيها من عملها إلى بيتها ، وهي تضطرّ بطبيعة الحال إلى طلب المساعدة من قريباتها أو جاراتها .

الملاحظ أنّ التغيّر الاجتماعي / الاقتصادي الحديث في كلّ المجتمعات ، قد أدخل على الطبقة الوسطى و حتى الطبقة العليا مظاهر كانت من خصائص الطبقة الشغيلة و من بينها : عمل نساء الطبقة الوسطى ، في الوقت الذي بدأت فيه تتلاشى ظاهرة توريث المرأة دخلاً من أرض فلاحية أو عقار أو استثمار ، و هكذا حلّ محلّ ظاهرة تأمين مستقبل المرأة على هذا النحو : " تعليمها وتوظيفها " ، وقد أصبح هذا النظام الجديد من الأنظمة الأساسية في النّسق الاجتماعي الشامل في المجتمع الحديث ، حتى أنّه أصبح من بين المؤشرات التي يمكن الحكم بها على مدى تقدّم المجتمع !. ويتضح انخفاض نسبة الزواج بالنسبة للإناث [221] في الفئتين [15 - 19] و [20 - 24] و من أسبابه اهتمام المرأة برفع مستواها التعليمي وذلك بوصولها إلى مستوى التعليم العالي و ما بعد التدرج ، مما يشير إلى إعطاء هذا المستوى العلمي قيمة اجتماعية / اقتصادية و ذلك بالانضمام إلى عالم الشغل .

أمّا من أجل التعليق على النسبتين المتشابهتين 13.1% الخاصّة بالإجابة : " عمل المرأة قيمة سلبية " و كذلك " عمل المرأة قيمة مشروطة " ، فقط اهتمّ بها الباحث لأنّه يعتبرها مهمة و ذات مدلول سوسيولوجي ، خصوصاً لو قرأناها مجتمعة ، ضمن النسق العام للمجتمع و ما حدث فيه من تغيّرات في البنية و الوظيفة ، ولقد جعلت المرأة تخرج إلى سوق العمل و تساهم في العملية الإنتاجية بشكل مكثّف و تحصل على الاستقلال الاقتصادي و تكتسب وعياً متزايدا بواقعها الاجتماعي والسياسي ، فظهرت الكاتبة و المفكّرة و المحامية والطبيبة و المهندسة و الأستاذة .

و في المقابل فإنّ هذا التحوّل النوعي الذي حققته المرأة أفرز لها مشكلات اجتماعية مثل ارتفاع نسبة الطلاق و تأخير الإنجاب و قلّته ، وضعف دورها في إدارة شؤون البيت و خاصّة رعاية الزوج ورعاية الأطفال و تربيتهم ، وهنا تحرّكت آليات علم الاجتماع عن طريق البحث و تأسيس المقاربات السوسيولوجية المختلفة لدراسة المشكلات الخاصّة بالمرأة في الأسرة و الشارع و المعمل والمستشفى و الورشة و الجامعة إلخ .. وعلى العموم ، لم تتم دراسة المرأة في علم الاجتماع من خلال كونها فرداً بل من خلال وجودها في الجماعة ، وهي تقوم بدور أساسي كمنتج بشري و شريك نفسي اجتماعي فاعل ضمن النسق الاجتماعي العام .

.

لكن إذا كانت هناك مشكلة في البنية أو الوظيفة كأن تكون مكانة المرأة و موقعها الاجتماعي أدنى بكثير من الدور الذي تمارسه أو تكون واجباتها أكثر بكثير من الحقوق التي تتمتع بها ، وهذا مؤشر على اختلال بنائي/ وظيفي ، عندئذٍ يبرز علم الاجتماع لدراسة هذه الحالة كإشكالية اجتماعية .

ومهما كان الدافع الذي سبّب خروج المرأة للعمل ، فإنّ ذلك يلقي على كاهلها مسؤوليات عديدة وجهداً مضاعفاً و أصبح عليها من اللازم أن تبذل قصارى جهدها للتوفيق بين عملها المهني في خارج البيت و مسؤولياتها الأسرية المتعدّدة خصوصاً ما يتعلّق منها بتربية أطفالها ، كما أنّ خروجها للعمل أدى إلى زيادة أعباء الأسرة وعدم تمكّنها من القيام بمتطلّبات تربية الأطفال ورعايتهم و تنشئتهم تنشئة اجتماعية سوية .

إنّه التحوّل في نظام تقسيم العمل داخل الأسرة الحضرية ، والبحث عن نقطة الاتزان و التكامل في الأدوار بين الرجل و المرأة أي بين الزوج و الزوجة ، والبحث عن آلية التكيّف مع المعطيات الجديدة التي أفرزتها التغيّرات الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية ، حيث أصبحت الزوجة مدفوعة إلى أن تقوم ببعض الأعمال و المسؤوليات التي كان الزوج مكلّف بها وحده ، مثل التسويق والتبضّع اليومي ودفع فواتير الكهرباء و الغاز و الماء و الهاتف ، ونقل الأطفال إلى المدرسة و مراقبة سلوكياتهم في القسم و الاتصال مع المعلمّين و الإدارة التعليمية و أيضاً متابعتهم في النوادي الرياضية و العيادات الطبية و غيرها ، وأصبح الزوج تحت تأثير هذه الظروف هو الآخر يقوم بمهام الزوجة في البيت مثل غسل الصحون و تنظيف الدار وطهي بعض الأطعمة للأطفال وتنظيف أجسامهم .. هذه بعض المؤشرات الدّالة على التحوّل في نظام تقسيم العمل الاجتماعي داخل الأسرة الحضرية ، وتغير في توزيع الأدوار الأسرية و انتشار السلطة الزوجية ، بعدما كانت مركزية وممثّلة في قرار الزوج وحده .

الأمر الذي نجم عنه حلول و بدائل لمعضلات التغيّر الاجتماعي و الثقافي ، لكن في المقابل نجم عنه أيضاً مشكلات تربوية و سيكولوجية تتعلّق بالأمّ العاملة :

ـ الإرهاق الجسدي و النفسي للأم

ـ القصور في إشباع الكثير من حاجيات الأطفال الأساسية في نموهم و صحّتهم وهذا الأمر قد يفسّر اتجاه المبحوثين نحو اعتبار عمل الزوجة هو قيمة سلبية أو هو قيمة مشروطة أي مسموح لها بالعمل بشروط .

بقي لنا أن نعلّق على النسبة الخاصّة بالإجابة : " عمل المرأة قيمة ذاتية " المبيّنة في الجدول ، بالقول أنّه مما لا شكّ فيه أنّ تعليم المرأة في جميع مراحل التعليم ، بما في ذلك مرحلة التعليم العالي في المعاهد و الجامعات ، هو الذي دفع عجلة التغيير" النسوي " دفعة قويّة ، ذلك لأنّه أوجد لديها وعياً واضحاً بذاتها و مركزها و مكانتها ، ودورها في المجتمع عامة و في الأسرة خاصّة .

.

إنّ أعظم ألم بالنسبة للمرأة التقليدية كان فقدان الرجل الذي تحبّ ، أو خيانته لها ، أمّا بالنسبة للمرأة الحديثة فهو فقدان ذاتها ، وأعتقد أنّه في كلا الحالتين هي تفقد الأمان ، ففي الأولى كانت تعقد الأمان في الرجل سواء أكان أبيها أو زوجها أو أخيها أو ابنها ، و في الثانية كانت توفر الأمان لنفسها ولذاتها ، لقد طوعت المرأة الحديثة نفسها لخدمة : المبدأ - العلم - العمل - الإبداع ، هذا الهدف بالنسبة إليها أهم و أقدس من سائر متاع الحياة .

إنّ واقع العمل اقتضى منها أن تتعلّم كيف تقهر عواطفها و تجتاز التحدّيات العديدة التي يكون قد وضعها المجتمع في وجهها ، ومن أجل الحفاظ على الحقوق الجديدة التي اكتسبتها ، تجد المرأة نفسها مضطرّة إلى القيام بعملية تثقيف و تهذيب ذاتية ، لذلك تحدّث المبحوث عن " مفهوم العمل كقيمة ذاتية " .

على أساس ما سبق يمكن القول أنّه مهما كان السبب الذي يقف وراء خروج الأم للعمل فإنّ يبدو أن الروضة و مراكز رعاية الطفولة تصبح بالنسبة لها و للأسرة " إستراتيجية " ، وبديل اجتماعي مناسب لضمان الحدّ الأدنى لرعاية الطفل واستقباله .

جدول رقم 22 : رأي المبحوث في الدوافع التي جعلت الأم تخرج إلى العمل

دوافع خروج الأم للعمل	التكرار	%
الشهادة و المؤهلات	91	27.8
مساعدة الزوج	105	32.1
الحالة الاقتصادية للأسرة	52	15.9
إعالة الأطفال	22	6.7
بدون إجابة	57	17.4
المجموع	327	100

يأتي هذا الجدول ليؤكّد القيم التي ظهرت في الجدول السابق ، والتي قال بها المبحوثون عن محددات مفهوم عمل المرأة خارج البيت ، بحيث رأت الأغلبية أنّ عمل المرأة قيمة اجتماعية و اقتصادية ، وها هي نفس المعاني تظهر في هذا الجدول الذي خصّ الإجابة عن السؤال :

ما الذي جعل المرأة تخرج إلى ميدان العمل خارج البيت ؟ أي ما هي الدوافع و العوامل التي دفعت بالمرأة إلى عالم الشّغل خارج محيط الأسرة ؟

قُدّرت أعلى نسبة مسجّلة في الجدول بـ : 32.1 % أي ثلث العيّنة تقريباً ، وهي خاصّة بالإجابة : " خرجت للعمل بدافع مساعدة الزوج " و هو دافع اجتماعي / اقتصادي

.

مقابل تسجيل نسبة أخرى أرادت أن تلحق بالنسبة المذكورة أعلاه و هي النسبة الخاصّة بالإجابة : " خرجت بدافع الشهادة و المؤهّلات " وقد بلغت 27.8% وهذا دافع ذاتي داخلي و هو قويّ ، لكن هناك نسبة مئوية ملفتة للنظر داخل الجدول و هي تلك الخاصّة بـ " بدون إجابة " ، و فيها يتبيّن أنّ المبحوث و خاصّة من جنس ذكر قد يظنّ أنّ هذا السؤال موجّه فقط للمرأة العاملة ، لذلك فهو يستغني عن الإجابة و عن المجموعة القليلة من الأسئلة المقبلة بحكم طبيعتها ، ممّا سيلاحظ القارئ أنّ الجداول الآتية سترتفع فيها نسبة " بدون إجابة " بالإضافة إلى طبيعة العيّنة ذات الحجم الكبير ، مثل عيّنة البحث الذي نحن بصدد إنجازه .

إنّ الجدول الذي بين أيدينا قد أكّد الحقيقة التي تحدّثت عنها كلّ الدراسات الحديثة حول دوافع خروج المرأة للعمل ، ومفادها أنّ المرأة اقتحمت ميدان الشغل تحت ضغط دوافع اجتماعية و اقتصادية ، وأنّها خرجت للعمل بدافع إثبات الذات في وسط اجتماعي أراد أن ينقص من قدرتها على الإنتاج وعلى الإبداع ، إلاّ أنّ الأبحاث اختلفت و تباينت حول مسألة أيّاً من هذه الدوافع أقوى ؟ الدوافع الخارجية أم الدوافع الداخلية ؟

أعتقد أنّ هذا الاختلاف راجع بشكل أو بآخر إلى طبيعة المجتمع المدروس و تركيبته و ظروفه ومعطياته السوسيوثقافية .

كلّ هذا معناه أنّ الدافع إلى العمل قد يكمن في الحاجة إلى المال كدافع خارجي ، و ملء الفراغ دفعاً للشعور بالملل والبطالة كدافع داخلي ، وكذلك التأكيد على ضرورة إشباع الحاجات النفسية الاجتماعية :

- احترام الذات
- ضرورة الحصول على المكانة الاجتماعية
- الشعور بالمسؤولية و النفع و الإيجابية
- الإحساس بالقيمة الاجتماعية كون العاملة عنصراً منتجاً فاعلاً .

إضافة إلى مسألة الدافع إلى الخروج للعمل بالنسبة للمرأة ، فقد بحثت الدراسة التي بين أيدينا أيضاً في طبيعة هذا الخروج إلى ميدان الشغل ، هل هو اضطراري أم اختياري ، ومالت معظم الإجابات إلى اعتباره خروجاً اختيارياً بنسبة 59.3% من مجموع العيّنة ، وهذا معناه تغليب العامل الداخلي للعمل على العامل الخارجي (أنظر جدول رقم 11 بالملاحق) .

كما بحثت الدراسة في طبيعة الخروج إلى ميدان العمل من حيث هو دائم أو مؤقت ، ولقد أجابت أكثر من نصف العيّنة أنّ عمل المرأة دائم ومستمر بنسبة 52.3 % ، وهذا من أجل تثبيت عمل المرأة كقيمة اجتماعية و اقتصادية (أنظر الجدول رقم 12 بالملاحق) .

.

جدول رقم 23 : رأي المبحوث في موقف الزوج من خروج الزوجة للعمل

موقف الزوج من عمل الزوجة	التكرار	%
مقتنع	170	52
نوعاً ما	72	22
غير مقتنع	28	8.6
بدون إجابة	57	17.4
المجموع	327	100

من جهة أخرى ، كان من المهم أن نعرف موقف الزوج من خروج الزوجة للعمل خارج البيت ، لأنّ موقفه مؤشّر قويّ على عدّة جوانب تخصّ الموضوع : التغيّر الاجتماعي ، تحوّل الأسرة من نمط تقليدي إلى نمط جديد ، العلاقة الزوجية ، رعاية الأطفال و تربيتهم ، الإنفاق على الأسرة ، السلطة الزوجية و القرار داخل الأسرة ، دور الزوجة بين البيت و الشّغل ، التوافق الزواجي ثمّ الأدوار الأسرية الجديدة أي دور الزوج و دور الزوجة ، و غيرها ...

لقد جاءت النتائج التي دلّ عليها الجدول كالآتي :

52 % من مجموع العيّنة تقول بأنّ الزوج مقتنع بعمل زوجته خارج البيت ، و هي أعلى نسبة مسجّلة في الجدول ، أمّا الاتجاه الثاني من حيث الترتيب فتمثّل في الإجابة " نوعاً ما " أو بعبارة أخرى : " مقتنع و لكن ..." ، حيث بلغت 22% ، وسجّل الجدول أصغر نسبة والتي رجعت إلى الإجابة : " غير مقتنع " بـ 8.6 % .

إنّ النتيجة المحصّل عليها من خلال الجدول تشير إلى حقيقة سيكولوجية ، لابدّ من تحليلها و قراءتها لأنها تحتمل أكثر من مدلول واحد :

1 ـ الصورة الأولى التي يمكن أن نعطيها للزوج المقتنع بعمل زوجته ، تتمثّل في الزوج المتفهّم ، الذي يظهر بعض التسامح في التعامل مع هذا الموضوع ، انطلاقاً من قناعات أو قيم جديدة تشير و تؤكّد على التحوّل الذي حصل في الأسرة بنية و وظيفة ، والمتغيّر الذي دعّم هذا الاتجاه هو ارتفاع المستوى التعليمي للزوج و الزوجة ، حسب النتائج السابقة لهذه الدراسة (أنظر الجدول رقم 3) ، الأمر الذي ساعد على حسم موضوع خروج الزوجة للعمل و التساهل فيه ، وفق القيم الجديدة التي آمنت بها الأسرة الزواجية و خاصّة في المجال الاجتماعي الحضري .

.

2 ـ أمّا الصّورة الثانية التي يمكن أن نضع فيها الزوج المقتنع بخروج زوجته للعمل فهي صورة الزوج المضطر الذي سمح أو تنازل لزوجته أوّلاً ثمّ شجّعها ثانياً ثمّ أرغمها أخيراً على الخروج من البيت للعمل والكسب ، من منطلق التغيّرات الاجتماعية و الاقتصادية الطارئة على المجتمع و التي ساقت الأسرة إلى ظروف قاسية ، ممّا جعل الأسرة نفسها تتخذ من موضوع خروج المرأة للعمل كآلية للتكيّف مع الشروط الجديدة للحياة ، وبالتالي حلّ كثير من المشكلات المادية خاصّة ، والتغلب عليها .

بقي أن نشير إلى مسألة مهمة في هذا النطاق ، وهي أنّ التقييم الذي وضعه الباحث للزوج المقتنع بخروج زوجته من البيت من أجل مزاولة مهنتها ، لا يعني به أنّ هناك صنفان من الناس أمام موضوع خروج المرأة للعمل ، بل يمكن للشخص الواحد أن يحمل الصورتين معاً ، أي بعبارة أخرى ، يمكن أن يكون الزوج المقتنع متفهّماً و في الوقت ذاته مضطراً لهذا التفهّم .

جدول رقم 24 : اتجاه المبحوث نحو أهمية التوفيق بين البيت و الشغل حسب الجنس

الجنس	ذكور		إناث		المجموع	
التوفيق بين البيت و الشغل	ك	%	ك	%	ك	%
يهم	56	49.5	161	75.2	217	66.4
لا يهم	5	4.4	12	5.6	17	5.2
بدون إجابة	52	46	41	19.1	93	28.4
المجموع	113	100	214	100	327	100

حسب نتائج الجدول فإنّ 49.5 % من الذكور يهمّهم التوفيق بين البيت و الشغل ، مقابل 75.2 % من الإناث وهي نسبة أعلى ، وعلى ضوئها يمكن أن نستنتج أنّ الإناث يهمهم أكثر التوفيق بين البيت والشغل .

من أجل قراءة هذا الجدول ، لابدّ من التذكير بأنّه : مهما كان الدافع الذي جعل المرأة تقتحم ميدان الشغل أي العمل خارج نطاق البيت (بعيدا عن الزوج و الأطفال) ، ومهما كان موقف الزوج ، فإنّ ذلك ألقى على كاهلها مسؤوليات عديدة و جهداً مضاعفاً ، بل و أصبح عليها من اللازم أن تبذل قصارى جهدها للتوفيق بين عملها المهني خارج محيط البيت و مسؤولياتها الأسرية المتعدّدة و التي

.

لا تجيدها إلاّ هي ، رغم تعاون بعض الأزواج و رغم تقدّم المجتمع و تعقّده و إنشاء مؤسسات خاصّة بالصّحة و الغذاء الجاهز و كذلك التربية و الرعاية من خلال روضة الأطفال أو حاضنة المنزل ، و رغم توفير الأجهزة الإلكترو- منزلية على اختلاف استعمالاتها .. إلاّ أنّ هذه المعطيات لم تستطع أن تعوّض أو أن تقدّم ما قدّمته و تقدّمه الزوجة و الأم من حيث الأداء و الكفاءة في تسيير وتدبير شؤون البيت بشكل عام .

في هذا الإطار هناك دراسة سوسيولوجية حول العمل المنزلي للمرأة الأجيرة من خلال ممارسات الأستاذة الجامعية ، ولقد أنجزت هذه الدراسة من طرف الباحثة : دليلة شارب - أستاذة بقسم علم الاجتماع بجامعة وهران - و أجريت هذه الدراسة الميدانية خلال السنة الجامعية 2002/2001 على 25 أستاذة جامعية من خلال المقابلة و الملاحظة .

اعتبرت هذه الدراسة العمل المنزلي ظاهرة اجتماعية شاملة لكل النساء و ليست مقتصرة على ما يسمى بالمرأة " الماكثة في البيت " التي لا تمارس عملاً مأجوراً ، لأنّ العاملة الأجيرة لن تتنحى عن الأعمال المنزلية مهما كانت مكانتها أو مركزها إلاّ بشكل طفيف مما يبرز السّمك الاجتماعي للثقافة البطرياكية . جاءت التصريحات من طرف المبحوثات أنّ الوقت الاجتماعي مستثمر أكثر في وقت وفضاء العمل المنزلي و لا تترك للعمل بالجامعة إلا الوقت الضروري و اللازم للتدريس المرتبط بالحصول على المرتب الشهري [234]ص116 .

وأعتقد حتى أن ميل المرأة نحو التدريس في الجامعة وتفضيلها له و السعي على تحقيقه ، يدعو إلى التأمل و التقصي والبحث ، لأنّ طبيعة هذا العمل - في المنظور العام - توفّر لها نسبة من الوقت الاجتماعي وتدعّم عندها فكرة الاتزان و التنظيم في برنامجها بين البيت و الجامعة .

ودائما في إطار الدراسة المذكورة أعلاه ، جاء أنّ الأعمال البيداغوجية الملازمة للتدريس بقيت عبارة عن مهام مناسباتية ، حسب ما تتطلبه الظروف مثل الاجتماعات البيداغوجية أو الامتحانات والحراسة التي كثيراً ما تؤثر على التنظيم الزمني المعتمد من طرف كل أستاذة من أجل تسيير شؤون بيتها وتحدث خللاً فيه مما قد يؤدي إلى اضطرابات ليس في النظام فحسب و لكن كثيراً ما تتكلم المبحوثة عن اضطراباتها النفسية الناتجة عن هذا الخلل ، أمّا الأعمال البيداغوجية المرتبطة بالدروس مثل التحضير أو التصحيح فعادة ما تفضّل القيام بها في البيت .

من جهة أخرى ، هناك من يرى أنّ العامل الأساسي للتوتر النفسي عند المرأة العاملة في مجتمعنا هو عدم إقرار المجتمع لحقيقة وجوب مساعدة الزوج لزوجته في الأعمال المنزلية و في الإشراف على الأطفال من الناحية التعليمية إلاّ في بعض الحالات ، على الرغم من أنّ القيم العليا للمجتمع نفسه ممثّلة في ذات النبي الكريم صلى الله عليه و سلّم ، كقدوة ونموذج قد أقرّ هذا المعنى قولاً و فعلاً ، وعلى الرغم من أنّ الزوجة العاملة التي خدمت الزوج و الأطفال داخل البيت ، قد قرّرت مساعدة

.

الزوج خارج البيت لذلك فهي خرجت للعمل و الكسب كواحد من الدوافع القويّة حسب ما بيّنه معظم المبحوثين في الدراسة التي بين أيدينا [[235]] .

على هذا الأساس أضحى التوفيق بين البيت و الشغل من المواضيع الهامّة التي تعني مباشرة المرأة العاملة ، ولقد لمسنا هذا الاهتمام بشكل ملحّ عندما كنّا ننظّم دورات خاصّة على مستوى مركز الراشد للتنمية البشرية / فرع الجزائر(2007 ـ 2008) بالعاصمة الجزائر، في موضوع :

كيف توفّق بين البيت و الشّغل ؟!

وعلى الرّغم من أنّ الدعوات و الإعلانات كانت عامّة إلاّ أننّا لاحظنا أكثر الحضور من النساء السيدات العاملات خارج البيت .

حسب الجدول السابق فإنّ أغلبية المبحوثين كان يهمّهم الموضوع ، وقد قدرت أعلى نسبة بـ 66.4% من مجموع العيّنة تخصّ هذا الاهتمام بل و الإلحاح على معرفة " الكيفيات " في التوفيق بين البيت والشغل ، وهذا ما ظهر عندما واصلت الاستمارة في التساؤل :

لماذا يهمّك موضوع التوفيق بيت العمل داخل البيت و العمل خارج البيت ؟

و كيف يتمّ تحقيق ذلك ؟ [[236]]

وقد أجاب معظم المبحوثين وفق تبيان عدّة قيم ومفاهيم ، حيث تعامل الباحث مع الإجابة على هذا السؤال المفتوح ، باقتراح تصنيف كل الإجابات ضمن استراتيجية قريب من .. أو استراتيجية بعيد عن ..

أي أنّ المبحوثين قد أجابوا ضمن هذين الصنفين بقولهم :

يهمّني أن أوفّق بين البيت و الشغل من أجل تحقيق كذا وكذا ، وهذا الذي نعنيه قريب من ..

أو يهمّني أن أوفّق بين البيت و الشّغل من أجل اجتناب كذا و كذا ، وهذا الذي نعنيه بعيد عن ..

و كانت النتيجة أنّ معظم المبحوثين قد اتّجهوا نحو الاستراتيجية الأولى بتكرار 131 من بين 222 أي بنسبة 59% ، وهذه إيجابية تُسجّل لصالح المبحوث ، ولا بأس من أخذ بعض الأمثلة في ذلك :

نعم يهمّني التوفيق بين البيت و الشغل من أجل الاتزان الأسري

.. من أجل توفير حقّ الزوج

.. من أجل تسيير أمور العائلة بشكل سليم

..من أجل الاستقرار و النّجاح

.. من أجل حماية الأسرة و المحافظة عليها

.. من أجل التواصل مع الأبناء

.. لضمان التعاون ، وهكذا ..

.

أمّا الاتجاه الثاني أي استراتيجية بعيد عن .. فقد بلغت نسبتها حسب الجدول 32% ، وكانت الإجابة تدور حول :

يهمّني التوفيق بين البيت و الشّغل لاجتناب الإهمال

.. من أجل اجتناب التقصير

.. حتى لا يحدث خلل داخل الأسرة

.. لكي لا تضيع أسرتي

.. لتفادي المشاكل

..للابتعاد عن الفوضى ، وهكذا ..

أمّا السؤال :

كيف يمكنك التوفيق بين البيت و الشّغل ؟

فكانت معظم الإجابات تدور حول قيم : " التنظيم " و " مفهوم الزمن " أي لابد من تنظيم الجهد وتنظيم الوقت ، بحيث يمكن للمرأة العاملة أنّ تخصّص جهداً و وقتاً للبيت دون المساس بالجدول الزمني الخاص بالعمل خارج البيت ، وطبعاً يبقى الأمر نسبياً بين كلّ حالة و حالة ، لذلك لم يُدرج الباحث هذا الجدول الخاص بهذه الإجابات لأنّها لم تكن قابلة للتكميم أو التصنيف بل جاءت في صورة كيفيات .

ما أثبتناه ميدانياً ، يمكن أن يؤكّد النتيجة التي توصّلت إليها دراسة " بورشينال " في أنّ الأسر والبيوت التي تعمل الأم فيها تميل إلى تفضيل طرق نظامية حاسمة ، وتشجيع أطفالها على الاستقلال ، كما بيّن "هوفمان " أنّ اتجاه الأم المشتغلة نحو النظام يتوقف على اتجاهها نحو العمل ، فالأمّهات المشتغلات اللواتي يتمتّعن بعملهنّ كُنّ أقلّ شدّة في إتّباع النّظام [68][237] .

.

جدول رقم 25 : اتّجاه المبحوث نحو الفترة الحرجة في تربية الطفل

الفترة الحرجة في تربية الطفل حسب المبحوث	التكرار	%
فترة الحمل	18	5.5
فترة الولادة	33	10.1
فترة الفطام	34	10.4
الطفولة الأولى (2- 6)	64	19.6
الطفولة المتأخّرة (7 - 12)	12	3.6
فترة المراهقة	109	33.3
بدون إجابة	28	17.4
المجموع	327	100

تمهيداً لاختبار العلاقة بين خروج الأم إلى العمل و تربية الأطفال ، أراد الباحث أن يكتشف مدى وعي الآباء و الأمهات بجانب من جوانب تربية الطّفل ، لذلك جاء السؤال :

ما هي الفترة الحرجة في تربية الطفل بالنسبة للوالدين ؟

كما بيّن الجدول ، فإنّ أعلى نسبة عادت إلى " فترة المراهقة " حسب معظم المبحوثين و قد بلغت 33.3 % ، مقابل نسبة أخرى تتعلّق بفترة الطفولة الأولى (2 - 6) و قدّرت بـ 19.6 % .

على الرغم من أنّ نسبة فترة الطفولة الأولى كانت إلى حدّ ما ظاهرة في الجدول ، إلاّ أنّها جاءت في المرتبة الثانية بعد فترة المراهقة حسب اهتمام المبحوث و توجهاته ، وهذا ما وجدناه أيضاً عند المبحوث في التحليل السابق (ارجع إلى الجدول رقم 13) ، ممّا يشير إلى أنّه مازال يقدّم مرحلة المراهقة و يعتبرها أكثر الفترات حرجاً لذلك نجد معظم الآباء يولون اهتماماً بليغاً و تركيزاً منقطع النظير على مراهقة ابنهم أو ابنتهم ، في حين يجهلون أو يغفلون مرحلة أكثر أهمية و أكثر خطورة ، وهي مرحلة الطفولة الأولى ، بل تمثّل الفترة التمهيدية لكلّ الفترات اللاحقة بما فيها المراهقة .

هذا ما أكّده كل التربويين و خبراء الطفولة سواء من القدامى أو من المحدثين ، لذلك تُعدّ مرحلة الطفولة الأولى من أنسب مراحل العمر الإنساني لتكوين الصفات و الخصائص الشخصية المرغوبة من طرف المربين و مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، وذلك لما يتّسم به الأطفال في هذه المرحلة من مرونة و تقبّل و طواعية و من قابلية للتغيير و التعديل أكثر من أيّ مرحلة نمائية أخرى ، فالطفل في هذه المرحلة العمرية لديه قابلية للتعلّم و الاكتساب و التطوّر .

.

إنّ مرحلة ما قبل المدرسة هي قبلية لما بعدها من مراحل النمو ، فالبداية الصحيحة هي الخطوة الأساسية في العملية التربوية ، وفي هذا المعنى يقول " أرنولد جيزل " : لن يتاح أبداً مرّة أخرى للعقل و الخلق و الروح أن تسير قدما بالسرعة التي كانت تسير بها في الفترة التكوينية التشكيلية لما قبل المدرسة نفسها [33] ص311 .

على هذا الأساس ، بات من الضروري القول بأنّ مدى وعي الآباء بأهميّة و خطورة مرحلة الطفولة الأولى مؤشّر على مدى " الوالدية الإيجابية " أو بعبارة أخرى ، إدراك الوالدين للدور التربوي المتوقع منهما ، وهذا الإدراك هو الذي سيحدّد طبيعة المعاملة الوالدية داخل الأسرة ، والتي هي إحدى العناصر الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال ما يراه الآباء و يتمسّكون به من أساليب في معاملة الأبناء و من خلال المواقف المختلفة في حياتهم ، و من جهتها عرّفتها " فاطمة المنتصر " : أنّها تتضمّن تلك العلاقة تفاعلاً مستمراً و تأثيراً متبادلاً ، فالتفاعل المتضمّن لجوانب سلبية كالرفض يؤدي بالطفل إلى الانزعاج و الاستجابة بطريقة سلبية ، بينما التفاعل المتضمّن لجوانب إيجابية كالتقبّل يؤدّي بالطفل إلى الارتياح تكون الاستجابة بطريقة إيجابية [238]ص52 .

جدول رقم 26 : اتجاه المبحوث نحو درجة تأثير خروج الأم للعمل على تربية طفلها حسب الجنس

الجنس	ذكور		إناث		المجموع	
درجة التأثير	ك	%	ك	%	ك	%
كثيراً	21	18.6	26	12.1	47	14.4
نوعاً ما	26	23	94	43.9	120	36.7
لم يؤثر	11	9.8	48	22.4	59	18
بدون إجابة	55	48.7	46	21.5	101	30.8
المجموع	113	100	214	100	327	100

يمثّل هذا الجدول أهمّية قصوى بالنسبة للبحث ، لأنّه يعني مباشرة الفرضية الأولى من الدراسة ، لذلك معظم الدراسات التي سبقتنا وقد اطلعنا على جزء منها ، قد تطرّقت إلى الحديث عن العلاقة بين المتغيّرين الأساسين :

.

خروج المرأة للعمل و تأثيره على تربية الطفل

و حتى بالنسبة للجداول السابقة لهذا الجدول و التي كانت تعني موضوع الأم العاملة قد مهّدت له وجمعت له كثيراً من المعاني و الدلالات السيكو- سوسيولوجية ، و التي سقناها ضمن التعاليق والتحاليل السابقة .

يسأل الباحث : هل خروج الأم للعمل أثر على تربية الطفل ؟

و قد أجاب المبحوثون حسب متغير الجنس و وفق السّلم المتدرّج :

كثيراً

نوعاً ما

لم يؤثر

إنّ أعلى نسبة سجلت عند الذكور هي 48.7 % وهي النسبة الخاصة بـ " بدون إجابة " أي نصف فئة الذكور لم يجيبوا على السؤال ، مقابل أعلى نسبة سجلت عند الإناث 43.9% وهي نسبة خاصة بالإجابة "نوعا ما " أي درجة تأثير خروج الأم للعمل على تربية طفلها هي درجة متوسطة ، أما أعلى نسبة سجلت في العمود الخاص بالمجموع الكلي فهي 36.7% وكانت تخص الإجابة " نوعا ما " ، إلاّ أنّ القارئ قد يلاحظ ارتفاع النسبة الخاصة بـ " بدون إجابة " إلى 30.8 % أي بتكرار 101 و هو رقم جدّ مرتفع مقارنة بالجداول السابقة ، و أعتقد أنّه لا يمكن تقديم تفسير لهذا الارتفاع إلاّ من خلال :

1 ـ مؤشّر عَجْز المبحوث على الإجابة ، وهي إجابة في حدّ ذاتها ، بمعنى أنّه لا يدري هل فعلاً أثّر خروج الأم للعمل خارج البيت على تربية ابنهما و رعايته أم لم يؤثّر

2 ـ أو أنّ المبحوث قد يعتقد بتداخل عوامل كثيرة مؤثّرة على تربية الطفل و ليس عامل خروج أمّه للشغل فقط ، لذلك لم يستطع المبحوثون تحديد و ضبط الجانب الأكثر تأثّراً عندما تبتعد الأم عن طفلها من أجل العمل خارج محيط الأسرة

3 ـ أو ما زال يعتقد الرجل أنّ موضوع تربية الأطفال هو من اختصاص المرأة ، لذلك ترك لها الإجابة على السؤال ، فهو يعتقد بأنه أصلاً "معفى" اجتماعيا من الموضوع .

بالنسبة للمبحوثات اللواتي أجبن بالأكثرية على السؤال من خلال الإجابة " نوعا ما " ، فأعتقد أنها إشارة إلى أنّ الموضوع يبقى خاضع لكل حالة ، أي حسب قدرة المرأة و الأم العاملة على تنظيم شؤونها وإمكانياتها المتاحة في ممارسة فعل التربية تجاه أطفالها .

ففي دراسة عن القلق و عقدة الذنب عند المرأة العاملة ، لاحظت " كليجر" أنّ المفحوصات من الأمّهات العاملات أظهرت قلقاً و إحساساً بالذنب بالنسبة لأطفالهنّ ، كما قرّرت أنّهن يملن للتعويض عن غيابهن بالمحاولة الشديدة ليكنّ أمّهات صالحات .

.

من المهم أن نعرف أنّ غياب المرأة الأم عن المنزل من أجل العمل و الكسب يمكن أن يؤثر في التنشئة الاجتماعية لأطفالها لها و يعرقل نموّهم ، ولقد توصّلت دراسة " فريال بهجت " (1981) إلى أنّ المرأة العاملة ليس لديها الوقت الكافي لرعاية أطفالها بالمعدّل نفسه الذي يتوفّر للمرأة غير العاملة ، ولهذا فإنّ دور المرأة العاملة في مجال التنشئة الاجتماعية للأبناء و الرعاية التربوية أخذ في التضاؤل [67]ص193.

و هذا ما أكّدته أيضاً دراسة (سعيد سعيد 1976) ، فيما توصّلت إليه من نتائج حيث أفادت بأنّ عمل المرأة أدّى إلى تدنّي قدرتها على القيام بالإشراف على الجانب التربوي لأبنائها ، فهي غير قادرة على متابعة دراسة الطفل و الإشراف على تحضيره لواجباته المدرسية [68]ص157.

إنّ لعمل الأم آثار على النواحي النفسية و الاجتماعية للطفل ، الذي لا يجب أن ينفصل عن أمّه ، إذ أنّ حصوله على القرب الجسدي منها يؤدّي به إلى الحبّ و الأمان و هذا يساعده على حلّ مشكلاته .

و تجدر الإشارة إلى أنّ قضاء الأم معظم وقتها خارج البيت من شأنه أن يقلّل من صلة الود بينها وبين أبنائها الذين يلجؤون إلى تعويض هذا النقص إلى جماعة الرفاق فيتأثرون بسلوكياتهم و قيمهم .

يُعدّ انفصال الطفل عن الأم حدثاً خطيراً للطرفين خصوصاً بالنسبة للصغير، إذ يظهر سلوك التعلق عند الطفل في عمره (8-9) أشهر يمكن أن يؤدي الانفصال بين الأم و الطفل قبل هذا العمر إلى اضطراب روابط التعلق وهنا يجب على الأسرة أن تكون على درجة من اليقظة أثناء الانفصال و أن لا يحدث ذلك إلاّ في حالة الضرورة القصوى على ألاّ تتجاوز مدة الانفصال بين الأم و الطفل بضع ساعات في اليوم ، لذلك ينصح العديد من المختصّين بعدم فصل الطفل عن الوسط الأسري قبل سن 3 سنوات وإذا كان ذلك لابد منه بسبب خروج الأم للعمل خارج البيت مثلاً ، فمن الفائدة اختصار الوقت الذي سيقضيه الطفل في كنف الآخرين و المحافظة على الثبات و الاستقرار في الأشخاص الذين سيتولون شؤون الطفل .

جدول رقم 27 : اتجاه المبحوث نحو فترة عطلة الأمومة الحالية في الجزائر

فترة عطلة الأمومة الحالية	التكرار	%
كافية	64	19.6
غير كافية	218	66.7
بدون إجابة	45	13.7
المجموع	327	100

.

في سياق المعلومات السابقة ، عن العلاقة النفسية و العاطفية التي يجب أن تكون بين الأم و طفلها ، جاء هذا الجدول ليبين اتجاه المبحوث نحو فترة عطلة الأمومة الحالية التي تستفيد منها قانونياً كل أم جزائرية وضعت طفلها مباشرة ، مع تسجيل بعض الحالات لوضعيات خاصة للحمل و الولادة .
كما هو موضّح في الجدول فقد رجعت أعلى نسبة 66.7 % وهي نسبة معتبرة إذ تمثّل ثلثي العيّنة ، وهي خاصة بالإجابة : " فترة عطلة الأمومة الحالية غير كافية " ، وقد يعود هذا الاعتبار أي عدم كفاية عطلة الأمومة في نظر المبحوث إلى العوامل التي ذُكرت قبل الجدول ، تقديراً للعلاقة الخاصة بين الأم و وليدها واجتنابا لأي اضطراب للطفل الصغير في الوسط الأسري ، ومراعاة لصحة الأم ، لذلك سألت الاستمارة المبحوث : ماذا تقترح ؟
وكان الجدول الآتي :
جدول رقم 28 : رأي المبحوث في فترة تمديد عطلة الأمومة

الفترة المقترحة لعطلة الأمومة	التكرار	%
سنة واحدة	68	20.8
سنتان	32	9.8
4 أشهر	22	6.7
5 أشهر	27	8.2
6 أشهر	48	14.7
إجابات عامة	90	27.5
بدون إجابة	40	12.2
المجموع	327	100

لقد حاول العاملون في ميادين الخدمة الاجتماعية مواجهة هذه المشكلة :
1 ـ عن طريق التمديد في عطلة الأمومة بحيث يسمح للأم الانقطاع عن العمل و التفرغ لرعاية الطفل أطول مدة ممكنة
2 ـ أو عن طريق تنظيم المؤسسات التي يمكنها رعاية الصغار في المرحلة ما قبل المدرسة
من هذا المنطلق تقوم هذه السياسة على تشجيع تربية الصغار في الوسط الأسري ، وتقوم بلدان عديدة باتخاذ خطوات في هذا الاتجاه بالاستناد إلى معطيات البحث في هذه البلدان خصوصاً في الصين وألمانيا الدانمارك وروسيا و السويد ، حيث تحصل الأم على عطلة أطول تصل إلى 18

.

شهر أو إلى 3 سنوات مع الاحتفاظ بالمرتّب الكامل و يمكنها الحصول على عطلة إضافية دون مرتب و لكنها تحتفظ بحق العودة للعمل و بالقدم في تدرجها الوظيفي و التقاعدي .
في هذا السياق جاء الجدول المذكور أعلاه بمجموعة من الاقتراحات و من طرف المبحوث وقد بلغت أعلى نسبة 27.5 % و هي خاصة بالإجابات العامة جاءت عبارة عن اقتراحات بعضها محدد و بعضها الآخر غير ذلك ، مثل :
ـ تمديد العطلة
ـ تعمل الأم العاملة حديثة الوضع نصف اليوم بعد انقضاء مدة عطلة الأمومة إلى غاية فترة محددة
ـ بعد انقضاء المدة الرسمية لعطلة الأمومة ، يسمح للأم بالعمل 80 % من الحجم الساعي إلى غاية فترة محددة .. وهكذا
غير أنّ النسبة الهامة في الجدول حتى وإن جاءت في المركز الثاني حسب الترتيب الذي اقترحه المبحوثون كانت تعني اقتراح " سنة " كعطلة أمومة بالنسبة للأم العاملة وقد بلغت 20.8 % .

جدول رقم 29 : اتجاه المبحوثين نحو اعتبار خروج الأم للعمل و ترك الطفل..مشكلة

خروج الأم للعمل ..مشكلة	التكرار	%
نعم	168	51.4
لا	97	29.7
بدون إجابة	62	19
المجموع	327	100

على أساس التحاليل التي جاءت ردف الجداول الثلاثة السابقة ، أراد الباحث أن يقيس اتجاه المبحوثين نحو اعتبار خروج الأم للعمل و ترك الطفل في البيت : مشكلة ، ولقد كانت الإجابات موزّعة على : " نعم " و " لا " ، حيث عادت الغلبة لاعتبار خروج الأم للعمل و ترك الطفل مشكلة بنسبة 51.4 % أي أكثر من نصف العيّنة الإجمالية ، على الرّغم من أنّنا توقعنا نسبة أعلى من ذلك ، أمّا المبحوثون الذين لم يعتبروا خروج الأم إلى ميدان الشّغل مشكلة بالنسبة للطفل ، فقد بلغت نسبتهم في الجدول 29.7% ، و أعتقد أنّ هذه النسبة مثّلها أولائك الذين تدبروا أمر خروج الأم للعمل خارج البيت ، وأوجدوا مسبقاً البدائل و الحلول المناسبة للطفل و للأسرة عامة .
هذا الجدول قد وقف على المعنى الأساسي الذي أكده الجدول السابق ، حيث أنّ ابتعاد الأم عن أبناءها من أجل العمل و الكسب خارج المحيط الأسري ، يؤثّر عليهم ، و المبحوث في حدّ ذاته يعتبر هذا الانفصال عن الطفل و تركه مشكلة على أكثر من مستوى : النمو ، التربية ، الاتّصال و التفاعل

.

على مستوى النمو يؤكّد المُربّون و خبراء الطفولة أنّ السنوات الأولى من حياة الطفل تُعدّ من أهم المراحل التي يمرّ بها في حياته و أدقها و أخطرها و هي التي تشكّل التربية فيها حجر الأساس ، ففي هذه المرحلة تتحدد السّمات الأساسية ، لشخصيته و تتوضّح ملامحها الرئيسية التي تترك آثارها على جميع مراحل حياته .

و خلال المرحلة الأولى من الطفولة يتحدّد مسار نمو الطفل من جميع الجوانب طبقاً لما يتوفّر له من الخبرات و المواقف التي يتعرّض لها في البيئة المحيطة بعناصرها التربوية و الثقافية و الصّحية و الاجتماعية ، وهذا ما يجعل تربيته في هذه المرحلة أمراً يستحق الاهتمام و العناية و المتابعة .

لكن من سيقوم بهذه المهمّة ؟!

جدول رقم 30 : اتجاه المبحوثين نحو اعتبار الروضة حلّ للمشكلة

الروضة حل للمشكلة	التكرار	%
نعم	176	53.8
لا	69	21.1
بدون إجابة	82	25.1
المجموع	327	100

على أساس اعتبار خروج الأم إلى ميدان الشّغل و ترك الأطفال وراءها .. مشكلة ، حسب المبحوث نفسه ، أراد الباحث أن يقيس أيضا اتجاه الأسرة نحو اعتبار روضة الأطفال حلّ للمشكلة ، وذلك من خلال الإجابة بـ " نعم " أو " لا " .

و حسب الجدول الذي بين أيدينا نلاحظ توجّه المبحوثين نحو "نعم" ، أي يمكن جدّاً أن تكون روضة الأطفال بديلاً مناسباً للطفل ابن الأم العاملة و قد قدّرت نسبة هذه الإجابة بـ 53.8 % مقابل 21.1% ممن أجابوا بـ " لا " أي لا يمكن أن تحلّ الروضة مشكلة بقاء الطفل وراء أمّه التي ذهبت إلى العمل خارج البيت ، في حين نلاحظ ارتفاع نسبة " بدون إجابة " إلى 25.1 % بتكرار 82

لقد توجّه معظم المبحوثين إلى اعتبار الروضة حلاً لمشكلة بقاء الطفل عندما تخرج أمّه إلى الشّغل ، هذه النتيجة تؤكّد ما ذهبت إليه أغلبية البحوث و الدراسات التي أخذت الروضة بالدراسة ، كما تؤكّد أهميّتها من ناحية :

1 ـ نمو الطفل و تبلور شخصيته

2 ـ من الناحية الاجتماعية

3 ـ من الناحية التربوية

.

فمن ناحية النمو ، تُعد مرحلة رياض الأطفال من أنسب مراحل العمر الإنساني لتكوين الصفات و الخصائص الشخصية المرغوبة لدى الأفراد ، كما تمتاز بالقابلية للتغيير و التعديل أكثر من أي مرحلة نمائية أخرى ، لهذا نجد أنّ المربّين ومنهم بعض الأولياء يُركّزون اهتمامهم على رياض الأطفال لأنّه من خلالها يصبح الطفل قادراً على التلاؤم مع عدد من أشكال الإحباط و التوتّر و القلق و المخاوف و بعض الاضطرابات السلوكية .. و يدرك أنّ تكيّفه كفرد لا يتمّ إلاّ بتكامله مع حاجات المجموعة التي يعيش فيها و يتواصل معها من خلال النشاط و اللعب و الحركة .

أمّا من الناحية الاجتماعية ، تعتبر الروضة واحدة من المؤسسات التي تعني بالتنشئة الاجتماعية ، والتي تدعّم و تساهم في إكساب الطفل الصّفة الاجتماعية و الدمج الاجتماعي ، بحيث تعمل على إكسابه القيم و العادات و المهارات و الخبرات و السلوكيات التي تؤهّله للحياة الاجتماعية و التفاعل الاجتماعي مع أعضاء الجماعة الإنسانية التي ينتمي إليها ، بحيث تتشكّل معايير الطفل و اتجاهاته لتكون منسجمة مع ما هو مرغوب في هذه الجماعة و لما هو متوقع من أدواره الاجتماعية الآنية والمستقبلية .

بالنسبة للجانب التربوي ، فإنّ الرّوضة هي المؤسسة شبه المدرسية التي تسبق المدرسة الابتدائية النظامية ، والتي تضم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة و الخامسة أو السادسة من العمر، و في هذا الصّدد تكاثرت الدراسات و البحوث النظرية و التطبيقية في تأكيد أثر التحاق الأطفال برياض الأطفال الذي يزيد من قدرة الطفل على التحصيل في دراسة اللغة و الحساب والعلوم و غيرها من العادات الصّحية و المعاملة و المظهر و المحافظة على الأدوات و حبّ النظام والمشاركة في المناقشات و الأنشطة المدرسية والرغبة في التعلّم والذّهاب إلى المدرسة .

كلّ هذه المعاني أكّدها المبحوثون من خلال الإجابة على السؤال المفتوح الموالي للسؤال الأصلي :

لماذا في الحالتين ؟

أي لماذا تعتبر الروضة حلاً ؟ و لماذا لا تعتبر كذلك ؟ (أنظر الجدول رقم 14 و 15 بالملاحق)

لقد توجّه معظم المبحوثين في الحالة الأولى إلى ذكر دور الروضة و المربية و التأكيد على الدور النفسي و الاجتماعي الذي تقوم به هذه المؤسسة الاجتماعية مع الطفل .

أمّا في الحالة الثانية و هي حالة نفي أن تكون الروضة حلاً مناسبا لمشكلة بقاء الطفل وراء أمّه التي خرجت للعمل و الكسب ، فقد ذكر المبحوثون صنفين من الإجابة ، تمثّلت الأولى في التأكيد على الدور الذاتي للأم ، بمعنى أنّه لا بديل عن الدور الحقيقي للأم في تربية و رعاية طفلها و بالتالي فهي الشخص الوحيد الذي يتقن هذه المهمّة التربوية ، أمّا الصنف الثاني فقد راح يدعّم الموقف السلبي للأسرة نحو الروضة من خلال بعض التجارب السابقة و التي يسمها المبحوث بالفاشلة و الضعيفة سواء في التعامل مع المربية أو إدارة الروضة برمّتها .

.

بقي أن نعلق على النسبة المرتفعة الخاصّة بـ " بدون إجابة " بحيث ما يمكن قوله في هذا النّطاق ، هو أنّ المبحوث لم يجب بكثرة : إمّا أنّه لا يعلم فعلاً هل يمكن اعتبار الروضة حلاً أم لا ، لضعف وعيه بالمؤسّسة أو لقلّة التجربة أو عدمها في التعامل مع الروضة أو أنّه بقي متردّدا بين " نعم " و" لا " ، ففضّل عدم الإجابة ، وقد يعود التردد إلى ضعف تجربته مع مؤسسة الروضة ممّا جعله يفضّل عدم الحسم أو أنّه تشتّت تركيزه بين نماذج ناجحة و أخرى فاشلة و بالتالي فضّل عدم الإجابة

جدول رقم 31 : اتجاه المبحوثين نحو اعتبار خروج الأم للعمل هو الدافع لإلحاق الطفل بالروضة

خروج الأم للعمل هو الدافع لإلحاق الطفل بالروضة	التكرار	%
نعم	182	55.6
لا	85	26
بدون إجابة	60	18.3
المجموع	327	100

انطلاقاً من إيمان الباحث بالنظرة الكلّية للظاهرة الاجتماعية و إيمانه بالمقاربة النسقية في تناول الظواهر الاجتماعية بالدراسة ، فإنّه مازال يواصل البحث و التنقيب عن تفاصيل أخرى لفهم العلاقة بين خروج الأم للعمل و تأثيره على تربية الطفل ، محاولاً تفكيك الخيوط المتداخلة للنّسيج الكلي المُكوّن لموقف الأسرة الجزائرية نحو روضة الأطفال .

بعد الاستنتاج الذي دار حول اتجاه المبحوث نحو اعتبار ترك الأم العاملة للطفل ..مشكلة ، و بعد اعتبار المبحوث نفسه الرّوضة بديلاً مناسباً و حلاً لهذه المشكلة ، باعتبارها ترعى الطّفل و تحميه من الضّياع ، جاء هذه المرّة ليستفسر و يؤكّد :

هل خروج الأم للعمل هو العامل الوحيد لإلحاق الطفل إلى الروضة ؟

كانت الإجابات موزّعة على " نعم " و " لا " ، وقد عادت الغلبة إلى الإجابة الإيجابية أي : " نعم ، خروج الأم للعمل هو الذي دفع إلى إلحاق الطفل إلى الروضة " بـ 182 تكرار أي بنسبة 55.6 % ، لتليها في المقابل : " لا يمكن اعتبار خروج الأم للعمل هو العامل الوحيد لإدخال الطفل إلى الروضة " وذلك بنسبة تُقدّر بـ 26% .

هذه المعطيات التي أمامنا تشير إلى تمسّك المبحوث و تأكيده على جدارة الآلية التي اتخذها و تبنّاها للتّكيّف مع الوضع الجديد للأسرة ، إنّه المشهد الاجتماعي السّائد بين الأسر الزواجية الحديثة في المجتمع الجزائري و لاسيما في المجال الحضري : الأب يشتغل خارج محيط الأسرة ، الأم تشتغل كذلك خارج محيط الأسرة ، الأطفال دون سنّ التمدرس باقون في البيت؟ ! عندئذٍ فالحلّ الذي يبدو

.

سهلاً و أكثر ملائمة هو روضة الأطفال ، ويبدو في الظاهر أنّ هذا البديل المطروح أمام الأسرة هو بديل ذو طابع اجتماعي صرف ، لكن في المقابل لا يمكن إهمال النسبة التي قالت بعدم الاكتفاء بالطابع الاجتماعي للروضة ، لأنّه قد يبدو أنّ هناك عوامل أخرى لا تقلّ أهمّية عن العامل الأساسي الممثّل في الجانب الاجتماعي .

لذلك واصلت الاستمارة في طرح السؤال :

إذا كان " لا " ما الذي دفع الأسرة لإلحاق الطفل بالرّوضة ؟

وهنا توزّعت الإجابات على ثلاثة عوامل :

* عامل اجتماعي تربوي : وقد بلغت نسبته 58.8% ، وقال فيه المبحوث أنّ الدافع الذي جعله يلحق الطفل بالروضة هو لتحضيره للمدرسة و إدماجه مع الأطفال الآخرين في الوسط المدرسي .

* عامل نفسي ذاتي : و قدّر بـ 33% ، وقال فيه المبحوث أيضاً ، أنّ الدافع الذي جعله يدخل الطفل إلى الروضة هو من أجل تنمية قدرات الطفل داخل الروضة و تنمية مهاراته و من أجل اتزانه النفسي .

* عامل دور الروضة : وقدّرت نسبته بـ 8.2 % و قال فيه المبحوث أنّ دور الروضة و بالذات دور المربية هو الذي دفع الأسرة إلى وضع الطفل في الروضة (أنظر الجدول رقم 16 بالملاحق)

جدول رقم 32 : اتجاه المبحوث نحو إلحاق الطفل بالروضة في حالة الأم الماكثة في البيت

إلحاق الطفل بالروضة في حالة الأم الماكثة في البيت	التكرار	%
نعم	118	36.1
لا	148	45.2
بدون إجابة	61	18.6
المجموع	327	100

يأتي هذا الجدول في سياق البحث عن اتجاهات المبحوثين المكوّنة لموقف الأسرة نحو الروضة ، وها هو المبحوث يغلّب مرّة أخرى العامل الاجتماعي و هو يجيب عن السؤال :

لو كانت الأم ماكثة في البيت هل تلحق ابنها إلى الروضة ؟

وكانت الإجابة السائدة بنسبة 45.2 % عائدة إلى : " لا ، لو كانت الأم ماكثة في البيت لما ألحقت طفلها بالروضة " ، غير أنّ النسبة المقابلة أي فئة المبحوثين الذين أجابوا بـ : " نعم ، لو كانت الأم

ماكثة في البيت لألحقت طفلها إلى الروضة " ، لم تكن نسبة بعيدة عن النسبة الأولى و قد قدّرت بـ 36.1% بتكرار 118 ، و هذا يعني أنّ العامل التربوي الخاص بالتحضير للمدرسة بقي يلاحق العامل الاجتماعي وهذا ما سيوضّحه أكثر الجدولان رقم 17 و رقم 18 بالملاحق .
من أجل تأكيد المعاني المذكورة أعلاه و من أجل تفاصيل أكثر لحيثيات ميل المبحوث نحو الإجابة السابقة ، سأله الباحث من خلال الاستمارة :
لماذا في الحالتين ؟
و هو سؤال مفتوح ، لذلك وضعت الإجابات الخاصّة بحالة " لا " ضمن جدول منفرد و قد جاءت في اتجاهين :
1) - " لا .. لو كانت الأم ماكثة في البيت لما ألحقت طفلها بالروضة " ، لأنّها هي الجديرة بمهمّة الرعاية و الحماية لطفلها و تربيته وفق أسلوبها الخاص و قد عَنْوَن الباحث هذا الاتجاه بـ : " الدور الذاتي للأم داخل البيت " الذي بلغت نسبته 78.4 % و هي أعلى نسبة من أصل 148 مبحوث قد أجاب بـ " لا " .
2) - " لا .. لو كانت الأم ماكثة في البيت لما ألحقت طفلها بالروضة " ، لأنّ الروضة لم تقم بالدور المنوط بها ، و المربية غير مؤهّلة لمهمّة تربية الطفل ، وقد عنون الباحث هذا الاتجاه بـ : " الموقف السلبي للأسرة نحو الروضة " ، حيث قدرت نسبته بـ 21.6 %
كما وضعت الإجابات التابعة لحالة " نعم " ضمن جدول خاص بها ، و قد بُوبّت ضمن أربعة اتجاهات أساسية :
1) - " نعم .. لو كانت الأم ماكثة في البيت لألحقت طفلها بالروضة " ، نظراً للوظيفة التربوية للروضة و برنامجها المناسب لرعاية الطفل ، و كذلك دور المربية في احتضان هذا الطفل و هي تحاول أن تكون أمّه الثانية ، ولقد وسم الباحث هذا الاتجاه بـ : " الدور التربوي للروضة و المربية " وبلغت نسبته 14.4 %
2) - " نعم ..لو كانت الأم ماكثة في البيت لألحقت طفلها بالروضة " ، لأنّ الطفل لا بد أن يُحضّر للمرحلة اللاحقة و هي المدرسة الابتدائية ، و لذلك فلا مناص من إلحاقه بالروضة حتى و لو كانت أمّه ماكثة في البيت ، كون الروضة هي المؤسسة الشبه المدرسية وهي الوسيط الحقيقي بين الأسرة و المدرسة ، ولهذا جاء هذا الاتّجاه ضمن عنوان : " تحضير الطّفل للمدرسة " ، وقد بلغ أعلى نسبة بـ 42.4 % من أصل 118 مبحوث أجاب " نعم " .
3) - " نعم ..لو كانت الأم ماكثة في البيت لألحقت طفلها بالروضة " ، لأنها المحيط المناسب جداً للطفل و خاصّة في هذه السن (3-5) من أجل أن يندمج مع أقرانه من الأطفال و يختلط بهم لتزيد

.

خبرته في الحياة و ذلك يساعده جداً على التفتح و الاندماج ، لذلك بُوّب هذا الاتجاه تحت عنوان : "اندماج الطفل وتفتّحه " .

4) - " نعم .. لو كانت الأم ماكثة في البيت لألحقت طفلها بالروضة " ، و ذلك لإعطاء الطفل فرصة للعب مع من هو في سنّه ، واللعب وسيلة مهمّة في التعلّم و التربية ، و جاء هذا الاتجاه تحت عنوان : " لعب الطفل " و هي أصغر نسبة تُسجّل في الجدول بـ 15 تكرار من أصل 118 ، أي بنسبة 12.7%

جدول رقم 33 : إجابات المبحوث حول المكان الحالي الذي تترك فيه الأم العاملة طفلها

المكان الحالي	التكرار	%
الحاضنة في المنزل	38	11.6
الروضة	79	24.1
الجدّة من الأم	46	14.1
الأقارب	34	10.4
الجيران	24	7.3
الجدّة من الأب	43	13
الزّوج	17	5.2
بدون إجابة	46	14.1
المجموع	327	100

حينما اعتبر معظم المبحوثين أنّ ترك الطفل وراء الوالدين و لاسيما الأم بسبب الخروج إلى العمل هي مشكلة ، أراد الباحث أن يعرف كيف تتصرّف الأسرة لإعادة التوازن للجماعة الأسرية ؟ و كيف تتكيّف الأسرة مع هذا الوضع الجديد ؟ و كيف تجتاز هذا التّحدي المضروب على واقعها ؟ لذلك جاء السؤال الخاص بهذا الجدول :

حالياً لمن تترك الأم العاملة طفلها ؟

لقد أجاب المبحوثون من خلال مجموعة مختلفة من الإجابات ، توزّعت ضمن سبعة مواقع يضع فيها المبحوثون الأطفال دون سن التمدرس .

و كما هو موضّح في الجدول ، عادت أعلى نسبة إلى " الروضة " كمؤسّسة اجتماعية تضمن على الأقل مدة زمنية يعيش فيها الطفل في إطار رعاية و حماية و أمان ، وقد قدّرت هذه النسبة بـ 24.1% ، مقابل نسب إجابات أخرى جاءت متواضعة ، وكانت أحسنها تلك التي تتعلق بالإجابة

.

الخاصة بـ : "الجدّة من الأم " أي جدة الطفل من أمّه و قدرت بـ 14.1 % وهي النسبة نفسها التي بلغتها " بدون إجابة " ، في حين بلغت نسبة " الجدّة من الأب " أي عجوز أم الطفل بـ 13% .

للوهلة الأولى ما يمكن تقديمه كقراءة لنتائج الجدول هو توجّه المبحوث أكثر إلى" الروضة "باعتبار أنّ اختيار العيّنة التي بين أيدينا كانت على هذا الأساس ، ومن جهة أخرى باعتبار المبحوث للروضة ذاتها مؤسّسة اجتماعية تقوم بمهمّة التربية و التنشئة ، حتى ولو قامت بهذا الدّور في حدّه الأدنى ، فإنّ المبحوث يبدو أنّه وجد فيها البديل المناسب في اللحظة الزمنية الراهنة ، وكأنّك تشعر بأنّ المبحوث على قدر من الاضطرار لجعل الطفل يلتحق بالروضة ، لذلك نجد في المقابل النسب اللاحقة تعود إلى جدة الطفل سواء من أمّه أو أبيه ، وأعتقد أنّ المسألة هنا نسبية ، لأنّها تتعلّق بظروف كلّ أسرة ، فبعض الأسر وجدت سهولة أكثر في التوجّه نحو روضة الأطفال وقد تتمثّل هذه السهولة في : القدرة المادية و تغطية التكاليف ، أو قرب المسافة بين البيت و مقر الروضة ، أو علاقات سابقة بين الأسرة و المربية و هكذا ، في حين وجدت بعض الأسر الأخرى الحلّ في وضع الطفل عند جدّته أو جلب الحاضنة إلى المنزل ، ويبقى المهم هنا هو حفظ الطفل وضمان الحد الأدنى من رعايته و حمايته و تجاوز المشكلة وإعادة الاتزان للأسرة .

غير أنّ هناك ملاحظة سوسيولوجية جادّة ضمن الجدول ، يجب على الدارس أن ينتبه إليها لأنّها مهمة جدّا و هي تشير إلى مدلول يفيد في التحليل بشكل مباشر : لو تمّ جمع النسب الخاصة التي تحمل معنى الأسرة ، أي :

الجدّة من الأم + الجدة من الأب + الأقارب + الزوج = الأسرة

%14.1 + %13 + %10.4 + % 5.2 = <u>42.7</u> %

هكذا تصبح للجدول قراءة مغايرة تماماً لما تقدّم من تحليل ، بحيث نجد ــ وفق النسبة الجديدة ــ ميل المبحوثين إلى التركيز على الفعل التربوي داخل الأسرة مهما كان الموضع أو الاتجاه الذي تختاره للطفل لأن المسألة نسبية بين الأسر .

على هذا الأساس ، يمكن القول أنه على الرغم من التحوّل الذي وقع للأسرة من النمط التقليدي إلى النمط الحديث إلاّ أنّ المبحوث مازال يؤمن ببعض القيم الاجتماعية التي كانت سائدة في الأسرة التقليدية ، و منها بقاء الوظيفة التربوية داخل حدود الأسرة ، فهو مازال يشعر بأنّه جزء لا يتجزّأ من الأسرة ، ومازال يعيش أعلى درجات الاندماج داخل جماعته المنزلية من حيث يشعر أو من حيث لا يشعر ، و مهما كانت الظروف فالأسرة مازالت تمثّل الجماعة المرجعية و الأوّلية للفرد ، وبالتالي فهو يشعر بأكثر أمان و أكثر رضا و أكثر متعة لما يقوم بأدواره داخل هذه الجماعة ، بل و يشارك الآخرين من أسرته معظم الدوافع و المواقف و الميول و الأهداف و يتوحّد معهم ، إلى درجة أنّه يعتبر الأسرة جماعته و يعتبر معاييرها معاييره ، ممّا قد يشير إلى تماسك العلاقة وقوّة

.

القرابة ، رغم ظهور دراسات تتنبأ بل تؤكّد على حدوث تفكّك و تصدّع في المجتمع على مستوى المؤسسات الاجتماعية و في مقدّمتها الأسرة .

جدول رقم 34 : رأي المبحوث في المكان المفضّل الذي تترك فيه الأم العاملة طفلها

المكان المفضّل	التكرار	%
الحاضنة في المنزل	14	4.3
الروضة	39	11.9
الجدة من الأم	91	27.8
الأقارب	36	11
الجدة من الأب	67	20.5
الزوج	28	8.6
بدون إجابة	52	15.9
المجموع	327	100

لم يكتف الباحث بمحاولة معرفة الحلول المقدَّمة من طرف الأسرة لتجاوز مشكلة ترك الطفل وراء أمّه العاملة في الوقت الراهن ، بل أراد أيضاً أن يعرف رأي المبحوث فيمن يفضّل أن يترك الطفل عنده ، بمعنى لو تُرك مجال الاختيار للمبحوث و وضعت أمامه مجموعة من البدائل مَنْ كان سيفضّل ؟

جاءت الإجابة موزّعة على ستّة مواضع ، فضّل أن يرتّبها المبحوث بطريقته هو ، وكانت أعلى نسبة مسجّلة في الجدول تعود إلى الإجابة : " الجدّة من الأم " أي جدة الطفل من أمّه ، بنسبة 27.8% في حين رجعت النسبة الموالية لـ : " الجدّة من الأب " بـ 20.5% ، كما نسجّل تراجع النسبة الخاصّة بالروضة إلى 11.9 % .

وهنا كأنّك تستشعر الأم العاملة وهي تتحدّث لتقول : أُفضّل أن أترك طفلي عند أمي لأني أريد أن أتجاوز تخوّفاتي و قلقي عليه و بالتالي سأعوّض غيابي عنه بأمّي ، فهي أكثر أماناً و الأجدر بالرعاية و الحماية فإذا لم أجد ..أضعه عند أم زوجي ، فإذا لم أجد فلنتجه إلى الروضة وهكذا ..

هذا الترتيب منطقي بالنسبة للأم العاملة ، فهي تفضّل أمّها لأنها الأقرب إليها ، على الرغم من أنّ الترتيب نسبي ، لأنّ المسألة متعلّقة أيضاً بظروف كلّ أسرة و كلّ أم عاملة ، أمّا أمّ الزوج فالموضوع هنا مرتبط مباشرة بمتغيّر طبيعة العلاقة و التفاعل داخل الأسرة ، وأقصد هنا طبيعة

.

العلاقة بين الزوجة و الزوج وعائلته (أمّه ، أخته ..) لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : لماذا تأخّرت النسبة الخاصة بالروضة ؟

مهما كانت جدة الطفل من أمّه ـ المفضّلة من طرف المبحوث ـ حريصة على رعاية طفل ابنتها وكذلك حمايته ، إلاّ أنّ للروضة وظيفة تربوية و أهمّية بليغة في تنمية شخصية الطفل و لاسيما اندماجه مع الأطفال الآخرين و اللعب الجماعي و ممارسة فنون التسلية و التعلّم و التفتح ..

فأين الخلل ؟

أي لماذا لم تتقدّم النسبة الخاصة بالروضة في الجدول ؟

هل هذا راجع لجهل الأسرة للدور التربوي الهام للروضة ؟ أم راجع إلى تمركز الأسرة حول ذاتها ؟ أم هو راجع إلى مؤسسة الروضة نفسها التي لم ترق بعد إلى القيام بالدور المنوط بها بالطريقة السليمة ، على مستوى البرنامج التربوي و على مستوى تأهيل المربية ؟

إنّ نتائج الجدول تشير إلى اعتبار مؤسسة الروضة في مركز ثانوي ، فالوظيفة التربوية في الأساس هي داخل الأسرة ، وبهذا تتحوّل الروضة من توظيف الدور التربوي إلى تغليب الدور الاجتماعي ، فالأولوية أن يبقى الطفل في نطاق الأسرة في نظر المبحوث ، لكن إذا تعذّر ذلك ، تحت ضغط ظروف معيّنة خاصة بالأسرة ، فلنلجأ إلى الروضة .. هكذا يفضّل أغلب المبحوثين .

جدول رقم 35 : إجابات المبحوثين حول الشّخص الذي ينفق على الأسرة

المنفق على الأسرة	التكرار	%
الزوج	135	41.3
الزوجة	12	3.6
الزوجان معاً	143	43.7
بدون إجابة	37	11.3
المجموع	327	100

حسب الجدول الخاص بالإجابات عن السؤال : من ينفق على الأسرة ؟

يمكن أن نقرأ توزيع إجابات المبحوثين أكثر على اختيارين بارزين : " الزوجان معاً " بنسبة قدّرت بـ 43.7 % ، و " الزوج " بنسبة 41.3 % و هما نسبتان متقاربتان ، للتذكير فإنّ طبيعة العيّنة هي التي فرضت تفوّق النسبة الأولى حتى و إن كان طفيفاً ، بحيث تمّ توزيع الاستمارة على الأسرة الجزائرية التي لها طفل في الروضة ، وقد تبيّن في السابق أنّ أكثر من نصف العيّنة : الطفل في

.

الروضة بسبب خروج الأم للعمل أي أنّ معظم الأمهات داخل العينة يشتغلن (ارجع إلى الجدول رقم 23 و رقم 24) .

كما تجدر الإشارة هنا إلى أنّ التحليل السوسيولوجي يحتمل النقاش حول فكرتين أساسيتين :

1 ـ السلطة الزوجية و تحوّلها من النمط التقليدي إلى النمط الجديد

2 ـ اقتصاديات الأسرة و تسيير الميزانية الخاصّة بها

ففي الموضوع الأوّل يمكن القول أنّ السلطة الزوجية قد تعني الصورة التي يتواجد من خلالها الرجل داخل أسرته ، أين ينفرد باتخاذ القرارات و يفرض آراءه و سيطرته على كلّ شؤون الأسرة ، رافضاً مشاركة الزوجة له ، و شخصياً أرى في هذه النقطة من التحليل ، أنّ هذا النوع من السلطة يحدث في الأسرة ذات النمط التقليدي كما يحدث في النمط الحديث ، إلا ّ أنّه يأخذ أشكالاً و أساليب مختلفة ، لأنّ الرّجل في طبعه السيكولوجي و علاقاته السوسيولوجية يميل أكثر إلى الإنجاز ، و لا يقبل أن ينافسه أحد من أسرته ـ و خاصّة الزوجة ـ داخل هذه المساحة التي يرى أنّها مساحته هو ، و المجال مجاله هو ، ويريد باستمرار أن يثبت للآخرين بأنّه الأجدر و الأكفأ بهذا الدور ، وطبعاً يحدث هذا بصفة لاشعورية ، وتبقى هذه الفكرة قابلة للنقاش .

و قد ينشأ الصراع بين الزوجين لرغبة أحدهما في تغيير الأدوار المتوقعة منه ، كأن تقبل الزوجة في بداية حياتها الزوجية بأن ينفرد الزّوج بالسلطة و بالإنفاق ، واتخاذ القرارات الأسرية ، و لكن بعد مضي فترة من الزواج ، ترفض دور التابع للزوج و تطالب بالمساواة و المشاركة في الإنفاق و اتخاذ القرارات المتعلّقة بالأسرة ، مثلها مثل الزوج ، و قد يختلفان في الأمور التي تتعلّق بالأبناء و توزيع الأدوار في هذا الجانب ، و قد يرفض أحد الزوجين التقييم التقليدي للعمل بين الرجل و المرأة داخل الأسرة وخصوصاً في حالة الزوجة العاملة ، كأن تختص الأم برعاية أطفالها داخل البيت ، بينما يختصّ الأب بالإنفاق عليهم فقط ، لذلك أعتقد أنّ النسبة الغالبة في الجدول بقيت تتراوح بين الزوجين .

.

جدول رقم 36 : الوضعية الاقتصادية لأسرة المبحوث

الوضعية الاقتصادية للأسرة	التكرار	%
جيّدة	66	20.2
متوسّطة	212	64.8
سيّئة	2	0.6
بدون إجابة	47	14.4
المجموع	327	100

حسب الجدول فإن معظم الإجابات جاءت تؤكد الغلبة للوضعية الاقتصادية المتوسطة لأسرة المبحوث وذلك بـ 212 تكرار أي بنسبة 64.8 % ، فهل هذا مؤشر حقيقي و كافي للاستدلال على استمرار تواجد الطبقة المتوسطة في المجتمع الجزائري ؟!

فضّل الباحث عدم التوغل و التعمق أكثر في هذا المعطى الاجتماعي الاقتصادي على أهمّيته ولكن أيضاً هو معطى صعب الخوض في غماره دون حيازة أرقام حقيقية و جديدة تساعد على بناء تحليل مقنع وكافي ، بل أراد أن يبقي التحليل على مستوى الإشارة إلى أهمية العلاقة بين الوضعية الاقتصادية للأسرة وإلحاق الطفل بالروضة ، فما المقصود بالوضعية الاقتصادية للأسرة ؟ و ما هي أهميتها ؟

الوضعية الاقتصادية للأسرة هي مستوى الدخل المادي الحاصل للأسرة أو الراتب الشهري والسنوي للأسرة و يقاس كذلك بما تملكه الأسرة ذاتها من عقار أو نوع البيت أو ماديات مثل وسائل النقل الخاصة بالأسرة و الأثاث و الأدوات الموجودة داخل البيت .

و تؤكد العديد من الأبحاث ارتباط و تأثير الظروف المادية للأسرة على الأسلوب الذي تمارسه الأسرة في تنشئة أبنائها ، ففي مسائل التأديب يميل الآباء في الطبقة الفقيرة إلى استخدام العقاب الجسدي بينما يميل آباء الطبقة المتوسّطة أكثر إلى التفكير و يلجأ ون إليه في العقاب مثل التهديد بفقدان الحب [91]ص244.

فالطفل الخاطئ من وجهة نظر آباء الطبقة الكادحة أو المسماة العاملة تختلف على وجهة نظر آباء الطبقة المتوسطة بحيث هذه الأخيرة تهتم بدوافع أطفالهم و مشاعرهم و عن خلفيات سلوك أطفالهم لأنهم يشعرون بالالتزام الكامل نحو إعالة أطفالهم .

إن البيئة المستقرة اقتصاديا توفر للطفل أساليب الراحة والإحساس بالأمن و الشعور بالطمأنينة وبالتالي تدفعه نحو الاختلاط بغيره من التلاميذ و المشاركة في نشاطاتهم [239]ص10 .

.

و لقد اهتم التحليل بالمعطى الاقتصادي لأنّه يقوم بدور تحفيزي في إلحاق الأبناء إلى الروضة بحكم الوضعية الاقتصادية للأسرة ، ولهذا ليس وحده المستوى التعليمي كعامل يتحكم في إدخال الطفل إلى الروضة بل هناك محدّدات أخرى .

جدول رقم 37 : اتجاه المبحوث نحو الحاجيات الضرورية للطفل

الحاجيات الضرورية للطفل	التكرار	%
الحاجة البيولوجية	154	47.1
الحاجة إلى التعليم و التربية	101	30.8
الحاجة إلى اللعب و النزهة	30	9.2
بدون إجابة	42	12.8
المجموع	327	100

أراد الباحث أن يعرف كيف يحدّد الوالدان مفهوم الحاجيات الضرورية عند الأطفال ، بهدف اختبار طبيعة الفعل التربوي عند المبحوث ، واختبار مفهوم الوالدية و مفهوم الإنجاب و مدى الوعي بثقافة الطفولة ، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا التساؤل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحليل الخاص بالوضعية الاقتصادية للأسرة .

لقد تمّ تبويب إجابات المبحوثين ضمن ثلاثة اتجاهات رئيسية :

ـ الحاجة البيولوجية للطفل

ـ الحاجة إلى التعليم و التربية

ـ الحاجة إلى اللعب و النزهة

أعلى نسبة مسجلة في الجدول كانت 47.1 % و هي النسبة الخاصة بالإجابة : " الحاجة الضرورية للطفل هي الجانب البيولوجي" و هنا يبدو أنّ المبحوث اتجه بقوّة إلى تحديد الحاجة الضرورية للطفل في هذا الجانب و كأنّه لا يريد طفله يعيش حرماناً من حيث المأكل و الملبس و التداوي كحد أدنى لتوفير حياة أكثر استقرار و أكثر اندماج .

و في هذا المضمار ، تؤكد العديد من الدراسات أن الوضعية الاقتصادية للأسرة الجيدة تؤدي إلى تنشئة سليمة للطفل ، فعندما تستطيع الأسرة أن توفّر لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء ومسكن و ألعاب و رحلات علمية وامتلاك الأجهزة التعليمية كالحاسوب و الفيديو و الكتب والقصص و توفير جميع اللوازم المدرسية و تستطيع أن تقدم للطفل إمكانات وافرة للتحصيل العلمي و بالتالي فالنقص المادي سيؤدي إلى شعور الأطفال بالحرمان و الدونية أحياناً إلى السرقة و الحقد على المجتمع [[52]]ص86 .

إن الحياة السهلة الرغدة تفي بالحاجات الضرورية للأطفال من مأكل و ملبس و استمتاع بمتع الحياة المختلفة و منها المتعة العلمية و التكنولوجية عن طريق توفير الأجهزة المختلفة كذلك اللعب ..بينما تسبب الحياة القاسية الناتجة عن الفقر و عسر العيش في وجود الإحساس بالحرمان و ما يترتب عليه من أنواع الحقد و الكراهية و العزلة الاجتماعية [240]ص188 .

على هذا الأساس لابد من الإشارة إلى أن الأسرة ذات الحالة المادية المنخفضة كثيراً ما تدفع بالآباء إلى الاستعانة بالصغار دون مراعاة لضعفهم أو التفكير بتحصيلهم الدراسي و مستقبلهم ... و هذا ما يكون مصدر خطر على كيان الأطفال بسبب ما يسلكونه هم أنفسهم أثناء العمل كأن يلجئوا إلى إثبات قدراتهم الذاتية بكل تهور مما يؤدي إلى توتّرهم العضلي و العصبي و إضعاف لإمكاناتهم الجسدية والنفسية ، بعكس الأسر ذات المستوى الاقتصادي الجيد

ويؤثّر العامل الاقتصادي على المستوى ألتحصيلي للأبناء ، لأن الحرمان المادي كثيراً ما يؤدي إلى دفع الطفل إلى العمل خارج المدرسة ، وهنا يؤكد كلٌ من الباحث سعد جلال و عماد الدين سلطاني في دراسة حول تلاميذ المرحلة الإعدادية حيث وُجد أنّ :

45% من أفراد العيّنة يشكون من عدم توفير غرفة خاصة في البيت ،35% من أفراد العينة لا يستطيعون المساهمة في الرحلات أو التبرعات ، 33% يشكون من عدم توفر مكان هادئ للمراجعة في البيت و المذاكرة .

غير أنّ النسبة التي أردت التنبيه إليها ، والتي تهم الموضوع هي الحاجة إلى اللعب و النزهة حيث جاءت بمقدار ضئيل جدّاً ، ممّا قد يدلّ على أنّ المبحوث يضعها في مصاف الكماليات ، كما سوف يبيّنه الجدول الموالي .

جدول رقم 38 : اتجاه المبحوث نحو كماليات الطفل

كماليات الطفل	التكرار	%
اللعب والنزهة	138	42.2
الأجهزة الإلكترونية	37	11.3
الملابس الفاخرة	26	8
الأكل الفاخر	32	9.7
الغرفة الخاصة	13	4
بدون إجابة	81	24.7
المجموع	327	100

.

هذا الجدول يمكن اعتباره جدولاً مكملاً من حيث المعنى و المدلول للجدول السابق ، بحيث أراد الباحث أن يعرف أبعاد مفهوم الكماليات عند الطفل بالنسبة للمبحوث و منه اختبار مدى الوعي التربوي الخاص بالأطفال داخل الأسرة .

و قد توزّعت الإجابات على خمسة دلالات نموذجية و هي بمثابة اتجاهات ، جمع الباحث من خلالها أهم ما يرمي إليه المبحوث عند تحديده مفهوم الكماليات في عالم الطفل ، وكانت أعلى نسبة مسجّلة 42.2% و عنيت بها الأسرة " اللعب و النزهة " ، لكن بعدما أعدتُ النظر في الجدول عدّة مرّات تبيّن لي أنّه بالإمكان تقليص الإجابات أكثر إلى اتجاهات كبرى ، كأن نجمع بين : " اللعب و النزهة " و " الأجهزة الإلكترونية " التي يوظفها الطفل في الحقيقة من أجل أن يلعب و يتسلى و يتمتّع و يقضي وقت فراغه ،

" اللعب والنزهة " + " الأجهزة الإلكترونية " = تسلية ومتعة

%42.2 + 11.3 % = %53.5

وهكذا تصبح عندنا مثلاً النسبة 53.5% و هي نسبة معبّرة أكثر على اتجاه المبحوث نحو اعتبار اللعب و كل نشاط يحقق للطفل متعة هو ضرب من الترف و النافلة و الكمال .

في حين كان ومازال هناك إجماع لكل خبراء التربية و الباحثين في مجال الطفولة على أهمية اللعب عند الطفل كوسيلة للمرح و المتعة وكذلك كوسيلة للتعلم ، وذلك من خلال :

أ) النظريات الكلاسيكية : كنظرية الطاقة الزائدة أو نظرية الترويح أو النظرية التلخيصية أو نظرية التدريب على المهارات

ب) النظريات الحديثة للعب : كنظريات التحليل النفسي أو نظرية النمو المعرفي و اللعب أو نظرية الأدوار و اللعب الدرامي الاجتماعي (ارجع إلى الفصل النظري الثاني)

من هذا المنطلق ، يمكن تلخيص الأهداف التي يرمي إليها اللعب عند الأطفال :

- مساعدة الطفل على النمو الجسمي المتوازن
- تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل
- تنمية القدرة على التعبير
- مساعدة الطفل على النمو الاجتماعي وروح الفريق
- مساعدة الطفل على التعلم ، وهنا أتذكر ما قاله الفكاهي عبد الرءوف المعروف باسم : " حديد وان " الذي قال في حوار له : علّموا أولادكم و هم يلعبون

إنّ للعب في حياة الأطفال أدواراً تربوية و نفسية مهمة ، كما أنه يقدم وظائف عديدة ، وهو أنواع :

- اللعب البدني : من خلال اللعب الحسي الحركي و ألعاب السيطرة التحكم
- اللعب التمثيلي : من خلال تمثيل الرموز و النماذج

.

ـ اللعب التركيبي البنائي : من خلال التركيب و التفكيك و اللعب بالعجينة و القص و اللصق وجمع الأشياء

ـ اللعب الفني : من خلال الرسم و الموسيقى [241]ص28 .

جدول رقم 39 : اتجاه المبحوث نحو القدرة على دفع تكاليف الروضة

القدرة على دفع تكاليف الروضة	التكرار	%
نعم	256	78.3
لا	17	5.2
بدون إجابة	54	16.5
المجموع	327	100

من المهم أن نعرف مدى تأثير المعطى الاقتصادي على قدرة الأسرة من عدمها في دفع تكاليف الروضة لأنّ الجانب المادي على قدر كبير من الأهمية في تسيير و تدبير شؤون الأسرة ، و هو يعتبر واحد من المحددات الأساسية لإلحاق ابن الأسرة بالروضة ، بل يعتبر المعطى المادي للأسرة عامل من العوامل الأساسية في تحديد نوع الروضة ، إن لم نقل أنّ هناك تناسب طردي بين القدرة و النوع ، أي قدرة الأسرة على دفع التكاليف الخاصة بالروضة و في الجهة المقابلة نوع الروضة ، وأقصد بالنوع هنا : قطاع عمومي أو قطاع خاص ، قيمة تكاليف إلحاق الطفل بالمؤسسة ، طبيعة البنية التحتية للروضة ، الأدوات المستخدمة للعب و التسلية ، توفير النقل ، وجود مطعم للأطفال من عدمه ، وهكذا ..

يبين الجدول توزيع المبحوثين حسب القدرة على دفع تكاليف الروضة ، و قد عادت أعلى نسبة إلى : " نعم ، الأسرة قادرة على دفع مستحقات الروضة " ، وذلك بـ 78.3% بتكرار 256 من أصل 327 ، مقابل نسبة ضعيفة جداً مثّلها المبحوثون غير القادرين على دفع تكاليف الروضة وقد قدّرت بـ 5.2% .

.

جدول رقم 40 : رأي المبحوث في تكلفة الروضة

%	التكرار	تكلفة الروضة
17.4	57	مبالغ فيها
65.4	214	عادية
2.8	9	زهيدة
14.4	47	بدون إجابة
100	327	المجموع

أراد الباحث أي يقيس اتجاه المبحوثين نحو تكلفة الروضة ، و ذلك من خلال السؤال المتدرج :

- مبالغ فيها / عادية / زهيدة

و حسب الجدول عادت أكبر نسبة إلى الدرجة المتوسّطة على اعتبار أنّ تكلفة الروضة عادية بالنسبة لأغلب الأسر و قد قُدّرت بـ 65.4 % أي بتكرار 214 ، لكن أعتقد حتى مفهوم " عادية " هو مفهوم نسبي لأنّه يختلف من أسرة إلى أسرة ، إلاّ إذا احتكمنا إلى الجدول الخاص بالوضعية الاقتصادية للأسرة أين أجاب معظم المبحوثين بأنّ وضعيتهم متوسطة بنسبة 64.8 % (ارجع إلى الجدول رقم 28).

إنّ مستوى مستحقات الروضة هو واحد من المواضيع المطروحة للنقاش ، نتيجة لتضارب الأرقام على المستوى الوطني ، على الرغم من أنّ هناك محددات كثيرة تساهم في تحديد درجة هذه المستحقات و لعلّ من أهمّها : نوعية الخدمات التي تقدّمها الروضة ، طبيعة البرنامج ، أدوات اللعب ، موضوع وجود الدعم من عدمه ، نوع مقر الروضة ، إلى غير ذلك .

جدول رقم 41 : اتجاه المبحوث نحو تقديم الدعم المادي للروضة خارج المستحقات المتفق عليها

%	التكرار	تقديم الدعم المادي للروضة
0.6	2	في كثير من الأحيان
23.9	78	في بعض الأحيان
49.2	161	نادراً
26.3	86	بدون إجابة
100	327	المجموع

.

أردنا من خلال هذا الجدول أن نختبر جانباً من محدّدات المسافة بين المبحوث و الروضة التي ألحق بها طفله ، و ذلك من أجل الكشف عن طبيعة العلاقة بينهما ، هذا الجانب يتمثّل في تقديم الأسرة للدّعم المادي إلى الروضة ، خارج نطاق التكاليف و المستحقات المتفق عليها بين الطرفين .

و كانت الإجابة حسب السؤال المتدرّج كالآتي :

ـ أدعّم الروضة مادياً في كثير من الأحيان

ـ أدعّم الروضة مادياً في بعض الأحيان

ـ أدعّم الروضة مادياً نادراً

كما هو موضّح في الجدول ، عادت أكبر نسبة إلى السُّلم الأخير و هو " نادرا ما أدعم الروضة مادياً " حسب ما أجاب معظم المبحوثين و قدرت النسبة بـ 49.2 % .

لا أقصد باختبار المسافة هنا ، ذات البعد الجغرافي و التي تقاس بالأمتار و الكيلومترات ، بل المسافة النفسية / الاجتماعية والتي تقاس على مستوى التواصل و التبادل و التنسيق ، وهذه وأخرى تشير إلى طبيعة العلاقة بين الأسرة و الروضة ، وهي واحدة من الإشكاليات الأساسية التي انطلقت من أجلها هذه الدراسة .

لقد اكتفى المبحوث بدفع تكاليف الروضة و التي هي في المتناول حسب رأيه و لم يتقدّم بالدعم إلاّ نادرا، أو في بعض الأحيان ، مثلما عبّر عنه بعض المبحوثين و لكن بنسبة أقل من الأولى ، حيث بلغت 23.9% ، و أعتقد أنّ الدعم المادي الذي تعنيه هذه الفئة ليس المال فقط بل دعم توفير بعض الحاجيات المادية أو دعم وساطة في العلاقات أو توفير بعض الألعاب أو بعض الأثاث ، و أعتقد أنّ طبيعة الدعم متوقف على طبيعة الروضة و نوعها وستتوضح هذه المسألة أكثر عندما نتطرّق إلى موضوع التعاون مع الروضة لاحقاً .

6 - 2 - عرض النتائج الجزئية (1) :

بعد محاولة تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الأولى و مناقشتها ، اجتهد الباحث في جمع أهم النتائج وإعادة تنظيمها وعرضها في الآتي :

1 ـ نتائج خاصة بالمفاهيم التي حددها المبحوث نفسه تجاه بعض القضايا الأساسية المتعلقة بالأسرة ، و المفاهيم التي تخدم الفرضية الأولى و التي أدرجت ضمن الاستمارة هي : مفهوم الأسرة ، مفهوم الزواج ، مفهوم البيت و مفهوم خروج المرأة للعمل ، وقد ربط المبحوث هذه المفاهيم بالقيم السائدة في الجداول بالشكل الآتي :

ـ الأسرة هي البنية الأساسية في المجتمع ، وهي التي تقوم بالدور الرئيسي في بناءه .

ـ أمّا مفهوم الزواج عند المبحوث فهو يرجعه إلى القيم العليا التي يؤمن بها .

.

ـ عند مفهوم البيت توجّه المبحوث إلى اعتباره كلٌّ متكامل أي البيت هو العلاقة الزوجية و الإنجاب والتربية و أداء الواجبات المنزلية ـ للتذكير معظم المبحوثين من النساء ـ و القرابة و التفاعل والعلاقات و كل القيم التي تعبر على الاستقرار و الاندماج و التكيف و الأمان .

ـ أما عن مفهوم خروج المرأة للعمل خارج البيت ، فقد ربطه المبحوث بالقيم الاجتماعية والاقتصادية والتنمية .

2 ـ المجموعة الثانية من الإجابات ، تخص نمط التفاعل داخل الأسرة الجزائرية الحالية ، و تخص القيم الجديدة التي أصبح يعتمدها أفراد الأسرة في بناء العلاقات داخل هذه البنية من المجتمع ، و من بين المسائل المهمة التي وضعها الباحث أمام العينة :

ـ الاختيار للزواج والذي فيه توجه المبحوث بالأغلبية نحو الاختيار الشخصي .

ـ المسألة الثانية هي التعارف بين الزوجين ، و قد توجه المبحوثون بالأغلبية إلى اعتباره مهم جداً وخاصة قبل الزواج .

ـ في مسألة تدخل الشخص الثالث في العلاقة الزوجية ، فقد اتجه المبحوثون بالأغلبية نحو نبذ هذا النوع من التدخل ، أو عدم تفضيله تأكيدا على أن الاستقلالية و الفردية هي الوجهة التي أصبحت الأسرة ذات النمط الحديث تصبو إليها .

ـ أما المسألة الموالية فهي التي تعني بموضوع البحث بشكل مباشر و يتعلق الأمر بتأثير العلاقة الزوجية على نمط تربية الأطفال ، حيث أقر المبحوث بالإيجاب هذا التأثير .

ـ تقع مسؤولية الأطفال في البيت على الزوجين معاً ، هكذا أجاب المبحوثون بالأغلبية .

ـ فيما يخص رأي المبحوث حول المرحلة التي يكون فيها الطفل بحاجة أكثر إلى والديه ، أجاب أنها مرحلة المراهقة .

3 ـ إن المتغير الأساسي في الفرضية الأولى كان هو خروج المرأة للعمل و أثره على إلحاق الطفل بالروضة ، إذ اعتبر هذا المتغير من الدوافع الاجتماعية البارزة في هذه الدراسة ، و بالتالي خص بمجموعة من الأبعاد و المؤشرات :

ـ الزوج مقتنع و متفهم بخروج زوجته للعمل .

ـ نعم يهم التوفيق بين البيت و الشغل ، هي الإجابة التي اهتم بها الباحث من بين المؤشرات الخاصة بخروج الأم للعمل خارج البيت ، وفق القيم التالية : نعم يهمّني التوفيق بين البيت و الشغل من أجل الاتزان الأسري .. من أجل توفير حقّ الزوج.. من أجل تسيير أمور العائلة بشكل سليم ..من أجل الاستقرار و النّجاح.. من أجل حماية الأسرة والمحافظة عليها .. من أجل التواصل مع الأبناء ، ومن جهة أخرى .. لاجتناب الإهمال.. حتى لا يحدث خلل داخل الأسرة .. لتفادي المشاكل ، ويتم

.

تحقيق ذلك عن طريق تنظيم الزمن الاجتماعي و تدريب الأطفال على ترتيب شؤونهم الخاصة ، بالإضافة إلى دور الزوج في التعاون مع الزوجة داخل البيت .

ـ أما انعكاسات خروج الأم للعمل على تربية الأطفال ، فقد أجاب المبحوثون و خاصة الإناث بأن العمل خارج البيت يؤثر على تربية الطفل بدرجة : نوعا ما ، و أن ترك الأم للطفل يعتبر بالنسبة للأسرة مشكلة و أن الروضة هي البديل المتوفر غالباً لتجاوز هذا التحدي ، و بالتالي يتأكد أن خروج الأم للعمل هو الدافع الاجتماعي البارز في إلحاق الطفل بالروضة ، لكن في حالة ما إذا كانت الأم ماكثة في البيت ، نجد أن المبحوث يميل إلى ترك الطفل داخل حدود الأسرة لرعايته و حمايته وتربيته وهو بهذا الاتجاه يعود إلى واحد من الأساليب التقليدية ، وهذا دليل آخر على أن إلحاق الطفل بالروضة مرهون بخروج أمه للعمل خارج البيت ، وهنا يتبين أن الفرضية محققة .

ـ بالنسبة لموقف الأسرة من الحاجات الضرورية للطفل فقد حدده المبحوث في الجانب البيولوجي ، وبالنسبة لكماليات الطفل فإن المبحوث يُعدّ اللعب و التسلية و النزهة من الكماليات .

.

الفصل 7

دور المربية في نموّ الطّفل
و علاقتها بالأسرة

تمهيد :

من خلال هذا الفصل أراد الباحث كشف طبيعة العلاقة بين الأسرة الجزائرية و الروضة : إدارة ، منهاجاً و مربية ، بعبارة أخرى قياس المسافة النفسية /الاجتماعية و التربوية بين البيت و الروضة وذلك من خلال معرفة القيم والمفاهيم التي تربط الأسرة بالروضة و خاصة مع المربية التي تُعد من أهم عناصر العملية التربوية داخل الروضة ، حتى وإن وضعت إدارة الروضة أقوى البرامج والمناهج ، فهذا يبقى متوقف على شخصية المربية ومؤهلاتها ، وذلك بالنظر للدور الكبير والهام المنوط بها في إكساب الأطفال المعارف والخبرات والسلوكات، سواء من خلال أساليب التعامل معهم أو من خلال الأنشطة والتدريبات التي تُعدّها وتُنفذّها مع الأطفال بل وتُقيّمها كذلك ، وعلى هذا الأساس، لابد أن تتوفر فيها مجموعة من الخصائص والمؤهلات التي تمكنها من التفاعل مع الأطفال والتواصل مع البيئة المحيطة بهم .

على الرغم من هذا فإنّ الباحث سعى كذلك لتحديد طبيعة التفاعل بين الأسرة و البرنامج التربوي ، الذي يجب أن يراعي متطلبات واحتياجات الطفل و الذي يشترط كذلك وجود البالغ الذي يتسم بالفهم والذي يملك المهارة التي تمُكّنه من التدخل الملائم في أنشطة الأطفال وإعداد البيئة التعليمية لهم ، والذي يراعي الصلة الوثيقة بين النظرية وتطبيقاتها .

على هذا الأساس حاولت الدراسة كشف الارتباط بين هذه المتغيرات و متغير الجنس و المستوى التعليمي للمبحوث .

.

7 - 1 - تحليل نتائج الجداول الخاصة بالفرضية الثانية :

جدول رقم 42 : اتجاه المبحوث نحو دوافع اختيار الروضة الحالية لطفله حسب المستوى التعليمي

م.ت **دوافع اختيار الروضة**	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
قرب المسافة	4	28.6	3	15.8	4	13.3	22	20.4	35	22.4	68	20.8
كفاءة المربية	2	14.3	2	10.5	4	13.3	17	15.8	28	17.9	53	16.2
قلة التكلفة	1	7.1	2	10.5	2	6.6	3	2.7	4	2.6	12	3.7
طبيعة المنهاج التربوي	3	21.4	8	42.1	13	43.3	42	38.8	46	29.5	112	34.2
سمعة الروضة	2	14.3	1	5.3	5	16.6	19	17.6	35	22.4	62	19
بدون إجابة	2	14.3	3	15.8	2	6.6	5	4.6	8	5.1	20	6.1
المجموع	14	100	19	100	30	100	108	100	156	100	327	100

من أجل معرفة دوافع اختيار الروضة الحالية للطفل من طرف المبحوث ، جاء هذا الجدول الذي يمثّل أهم الاتجاهات في اختيار الروضة ، و كما هو واضح فإنّ أعلى نسبة قد بلغت 33.3 % أي ثلث العيّنة الإجمالية ، تمثّل الإجابة التالية : " اخترت الروضة الحالية لطفلي بدافع طبيعة المنهاج التربوي " .
بالنسبة للمبحوث ، يبدو أنّ طبيعة المنهاج التربوي شكّل الدافع الأساسي الذي جعله يلحق طفله بالروضة الحالية ، ويختارها هي دون غيرها ، ولهذا فإنّ القراءة التي يمكن أن نقترحها كتحليل لنتائج هذا الجدول تتفرع إلى ثلاثة دلالات :

1) ــ لنتأمّل جيّداً في عبارة " طبيعة المنهاج التربوي " و التي مال إليها المبحوث بالأغلبية ، فكلمة "طبيعة " قد تشير إلى مفهوم " النمط " أو " النموذج " ، عندئذٍ يصبح المنهاج التربوي عبارة عن مؤشّر" لطبيعة الروضة " أو " نوع الروضة " أو " نمط الروضة " و بالتالي القيم التي ينشأ و يتربى عليها الطفل في هذه الروضة ، و يمكن أن نذهب إلى درجة أبعد من خلال اعتبار المنهاج التربوي هو مؤشّر عن النزعة الإيديولوجية لمشرّع المنهاج التربوي للروضة أو لمؤسّسها ، بعبارة أخرى فالمنهاج يعكس قناعات واضعيه حول الأطفال و التربية و المجتمع ، غير أنه لا بد من الإشارة إلى أنّ المنهاج التربوي الخاص بالأطفال الصغار يوضع لتحقيق أهداف مختلفة مع اختلاف الأزمنة و الأمكنة .

.

و هنا يبدو واضحاً أنّ الأسرة حريصة كلّ الحرص على اختيار الروضة و فق المنهاج التربوي الذي لا يجب أن يخرج عن قيمها هي ، كمؤسسة اجتماعية أولية في تنشئة الطفل ، أو أن يبتعد كثيرا عن مستواها و أساليبها التربوية ، و لا يهمّها كثيراً سمعة الروضة أو مقدار المسافة بين البيت والروضة أو قيمة التكاليف كما يوضّح الجدول نفسه .

لا أعتقد أنّ الأسرة تهتم بتفاصيل المنهاج التربوي أو البرنامج اليومي بقدر ما يهمها الخطوط العريضة أو الطابع العام لمؤسسة الروضة التي تريد أن تلحق بها طفلها فهي تكتفي بأن تميّز بين الروضة التي تكون تابعة لمسجد مثلاً أو جمعية خيرية أو روضة تستقطب طبقة اجتماعية محددة أو تلك التي يتكلّم مؤطروها بلغة معيّنة و هكذا ..

و منه نستنتج أنّ الروضة بالنسبة للأسرة الجزائرية على الرغم من أنّها بديل اجتماعي ضروري ، كون الأم عاملة خارج نطاق البيت ، فإنّ الدافع إلى اختيار الروضة ليس عفوياً و لا عشوائياً بل يكون وفق إستراتيجية تعتمدها الأسرة و لو بشكل غير معلن .

عندئذٍ يمكن القول أنّ المنهاج التربوي المعتمد من طرف روضة ما ، هو واحد من العوامل الأساسية التي تستند إليها الأسرة في تصنيف رياض الأطفال وتقييمها ، خاصة و أنّ واقع رياض الأطفال في الجزائر يترك مجالاً واسعاً للاختيار ، ما دام التنوع متوفّراً ميدانياً ، مثلاً : بين روضة تابعة للقطاع العمومي من بلديات أو شركات أو هيئات أو تابعة للقطاع الخاص من جمعيات أو مؤسسات " مستقلّة " .

2) ـ الدلالة الثانية و التي نحاول أن نفسّر بها ميل أغلبية المبحوثين نحو اعتبار طبيعة المنهاج التربوي كدافع أساسي في اختيار الروضة الحالية للطفل ، هي الدلالة التي يعتقد من خلالها معظم المبحوثين أنّ الروضة تحضّر الطفل للمدرسة [242] ، فهي تُعلّمه الحروف و الأرقام و الأشكال و المبادئ الأولى للمعرفة العلمية ، و بالتالي فالروضة تحبّب للطفل المدرسة و العلم و المعلّم و المحفظة و القلم والحرف والرقم و هذا الذي قد يشكّل مطلباً أساسياً مبالغ فيه لدى الأولياء و ينتظرونـه بشغف من الروضة إدارة ومربية و برنامجاً .

على هذا الأساس يصبح المنهاج التربوي المطبّق في الروضة في نظر الأولياء الفرصة السانحة لاستعداد الطفل للتمدرس ، بل و أصبح مقدار تعلّم الطفل للحروف و الأرقام مقياس لنجاح الروضة أو فشلها في نظر الأسرة دائماً ، بدليل كثرة الشكاوي التي تتلقاها المربيات من طرف الأولياء القلقين على وضعية الطفل الذي لم يتعلّم شيئا مما سيؤهله لأن يكون تلميذا مجتهدا و تكون نتائجه ممتازة [243] .

صحيح أنّ حرص الأولياء على أطفالهم من أجل التعليم و التحضير للمدرسة حقّ شرعي ، و لكنّه في المقابل مؤشّر على وقوع خلط عند الأولياء بين المنهاج التربوي الخاص بالروضة ، و المنهاج التربوي الخاص بالمدرسة ، و هما شيئان مختلفان ، على الرغم من أنّهما متكاملـين ، فـوظـيفة المنهـاج الأوّل لا يقوم على المواد الدراسية بالدرجة الأولى ، بل يقوم على النشاط و اللعب و التدريبات التربوية

.

الجماعية وذلك عن طريق الأنشطة العملية و الذهنية من خلال اللعب المنظم و الجماعي في جوٍّ من الفرح و الانسجام [244] ص89.

3 – أمّا الدلالة الثالثة فهي قد تخصّ فئة من الأولياء لها دراية و اطّلاع جيّد بمضمون البرنامج و أهدافه التربوية ، و ذلك من خلال التخصصّ في المجال التربوي أو الاهتمام به بشكل عام .

هذه الدلالة هي ذات طابع تربوي بيداغوجي محض ، بحيث يصبح للمنهاج التربوي الأولوية في اختيار الروضة للطفل على أساس أن المبحوث يعي جيّداً أنّ هذا المنهاج مرن يلاءم جميع الأطفال و يأخذ في الاعتبار الفروق الفردية في تنويع الأنشطة مراعاة لحاجات الأطفال بدافع من الذاتية و الاختيار الحر مما يساعدهم على بناء خبرات جديدة و على النمو بصفة عامة .

من جهة أخرى فإنّ المبحوث الذي يؤمن بهذه الدلالة يعلم أنّ المنهاج التربوي الخاص بالروضة يوفّر فرص التوافق الشخصي و التكيّف الاجتماعي ، خاصّة و أنّ الطفل يتعلّم و يلعب و يعمل بفرده و يتعلّم ذاتياً كما يتدرّب على التعاون و العمل كفريق و أيضاً التفكير السليم ، و كذلك يعلم بأنّ المنهاج التربوي يحقق التوازن و الارتباط بين مجالات النمو المعرفية و العاطفية و الاجتماعية و الحركية و تنميتها [244]ص90 .

كل هذا يستدعي أكثر، مشاركة الوالدين عن طريق الزيارات المتبادلة و الندوات و الأنشطة المختلفة مع مراعاة قيم المجتمع و ثقافته ، و للإشارة فإنّ هذه الدلالة الثالثة هي التي تخدم الفرضية الثانية بشكل مباشر .

جدول رقم 43 : اتجاه المبحوث نحو وجوب التعرف على المربية حسب المستوى التعليمي

م.ت	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
وجوب التعرف على المربية	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	12	85.7	14	73.7	26	86.7	103	95.4	147	94.2	302	92.3
لا	1	7.1	3	15.8	3	10	1	0.9	3	1.9	11	3.4
بدون إجابة	1	7.1	2	10.5	1	3.3	4	3.7	6	3.8	14	4.3
المجموع	14	100	19	100	30	100	108	100	156	100	327	100

من أجل اكتشاف طبيعة العلاقة بين الأسرة و المربية ، تمّ إدراج سؤال خاص عن موضوع التعرف على المربية ، وهو جانب على قدر من الأهمية ، بحيث نجد معظم الدراسات الأكاديمية و التطبيقية قد تطرقت إليه من باب التلازم مع دراسة موضوع الروضة أو العلاقة بين الروضة و البيت .

.

إنّ المركز الذي تحتلّه المربية عند الطفل أو المكانة التي تضعها فيها أسرة الطفل لهي المقياس الأساسي في اكتشاف طبيعة العلاقة أو طبيعة التفاعل أو طبيعة التواصل بين الأسرة و الروضة .

عادت أعلى نسبة في الجدول إلى الإجابة : " نعم يجب التعرف على المربية " ، وقد قدرت بـ 93% ، وهذا ميل شبه كلّي لعيّنة المبحوثين ، إن لم نقل إجماع على هذا الموضوع من طرف المبحوثين ، لكن لماذا يجب التعرف على المربية ؟

هذا هو السؤال الموالي الذي طرحناه على المبحوثين ، و كانت إجاباتهم متنوعة و مختلفة ، حاول الباحث أن يصنفها و فعلاً تمّ تبويبها إلى خمسة إجابات حيث كانت بنسب متفاوتة :

ـ للاطمئنان على الطفل

ـ للتواصل و المتابعة

ـ للتعرف على قدرات المربية و كفاءتها

ـ لضمان التربية و القدوة

ـ من أجل بناء الثقة مع المربية

عادت أعلى نسبة إلى الإجابة : " يجب التعرف على المربية لضمان التربية و القدوة " أي المربية قدوة للطفل و قدرت بـ 29.6 % ، أي ما يقارب ثلث العيّنة (أنظر الجدول رقم 19 بالملاحق) وهنا أفضّل أن أعلق على مفهومين كثيراً ما وردا في إجابات المبحوثين :

1) ـ مفهوم " الضمان " ، أو ضمان التربية للطفل من طرف المربية ، هذا المفهوم تكرر كثيراً وهو يحمل أبعاداً سيكوسوسيولوجية : " الثقة " ، " الاطمئنان " ، " الرعاية " ، " الاستقرار " والتفاعل الإيجابي " ، و مهما كانت الأبعاد و المؤشرات التي يحملها هذا المفهوم فإنّ الأسرة وفق هذا المنظور تتجه نحو اعتبار المربية واحدة من أبرز عناصر العملية التربوية داخل الروضة ، حتى و إن وضعت إدارة الروضة أقوى البرامج و المناهج ، فهذا يبقى متوقف على شخصية المربية ومؤهّلاتها ، و ذلك بالنظر للدور الكبير و الهام المنوط بها في إكساب الأطفال المعارف و القيم والخبرات و السلوكيات ، سواء من خلال أساليب التعامل معهم أو من خلال الأنشطة و التدريبات التي تعدّها و تنفّذها مع الأطفال جميعهم بل و تقيّمها كذلك .

في هذا النطاق ، فإنّ الأسرة تحمّل المربية المهمة الأساسية في توفير البيئة التربوية الاجتماعية داخل الروضة و التي تتيح للطفل فرص الاطّلاع و البحث و الاستكشاف و التعلم و التدرب بما يسهم في تنمية قدراته و مواهبه وتطويرها ، ويمكّنه من التعبير عن ذاته في إطار من الحرية المنظمة وفي أجواء مريحة يسودها الأمن و الاطمئنان ، بعيداً عن الكبت و الخوف و القلق .

.

2) ـ مفهوم " القدوة " ، هذا المفهوم أيضاً تكرّر كثيراً ، ومنه يتّجه المبحوث نحو اعتبار المربية داخل الروضة هي القدوة و المثال للطفل ، وأعتقد أنّ الأسرة تبحث و تتمنى أن تجد نموذج يشبه الأم تعويضاً عن غيابها في النهار ، على اعتبار أنّ بيئة الروضة يجب أن تكون امتداداً لبيئة الأسرة ، وتمهيدا لبيئة المدرسة ، فالمربية في الروضة هي الأم و هي المعلّمة في الوقت نفسه أو هكذا يجب أن تكون وفق المنظور الأسري ، ودائماً في إطار ضمان التربية للطفل .

نأتي الآن إلى فكرة " النموذج " و هي مرتبطة تماماً بموضوع التعلم الاجتماعي ، ويعتقد " ألبرت باندورا " أنّه إذا كنّا نعتمد على المكافأة و العقاب فقط من أجل تحقيق التنشئة الاجتماعية ، فإنّنا لن نقدر على إبقاء هذا الإجراء ، حيث هناك أمور أخرى تحتاج لها لإنتاج استجابات جديدة لدى الفرد ، ومنها : " التقليد " ، حيث يجعل الطفل سلوكه مماثل لسلوك شخص آخر في موقف مشابه ، والشخص الآخر هو النموذج بالنسبة للطفل ، وحينما يتعلّم الطفل نوعاً من السلوك فإنّه يصغي أوّلاً إلى النموذج ، بعبارة أخرى ، يوجّه نفسه نحو سلوك النموذج متجاهلاً سلوك الآخرين [[245]]ص135 ، ويقرر علماء التحليل النفسي أنّ الطفل يوظّف والديه كنماذج لأنّهما يملكان قدرة التعبير عن الحب اتجاهه أو كبحه ، و هو يفهم هذه الرمزية ، إذ لابد للطفل أن يكون قادراً على تفسير سلوك النموذج بطريقة رمزية ، فإذا لم يكن ما يفعله النموذج يعطي أي معنى للملاحظ فلن يتعلّم الطفل .

و هناك مثل يقول : " الأفعال تتحدّث بصوت أعلى من الكلمات " فالأطفال يقلّدون أفعال الوالدين أكثر مما يسمعون تنبيهاتهم فلو أنّ الوالدين ذكروا شيئاً و فعلوا غيره فإنّ الأطفال سوف يقلدون ما فعله الآباء و ليس ما قالوه ، هذا و إذا ارتبطت أفعال الوالدين مع توجيهاتهم خلال تنشئة الطفل فإنّ هذا سيؤدّي إلى تنشئة سليمة و أكثر فعالية .

لذلك نجد أنّ غياب الأم عن طفلها بسبب عملها خارج نطاق البيت ، معناه غياب أحد الأطراف الأساسية في النموذج بالنسبة للطفل ، وهذا قد يُشعره بالتهديد بالحرمان من العلاقة العاطفية بينهما ، تماماً مثلما تعاقبه بسبب سوء تصرّفه ، ولهذا التهديد تأثيره القوي على الطفل ، الذي كان يتوقّع أن حبّ أمّه له سوف يكون متوفّراً في كل وقت و بدون أي شروط أو عقبات .

على هذا الأساس اتجه المبحوثون نحو اعتبار المربية في الروضة هي النموذج الذي قد يعوّض عن غياب الأم عن الطفل ، و لذلك أصبح نضج المربية ووعيها بهذه المسألة ، عاملاً هاماً في تواصلها مع الأطفال و تأمين متطلّباتهم و هذا يفرض عليها أن تقيم علاقات إيجابية مع الطفل ، وفق الآتي :

ـ إشاعة جوٍّ من الشعور بالأمن و الاطمئنان في نفس الطفل

ـ توجيه الطفل و مراقبته بطريقة غير مباشرة

ـ تخصيص بطاقة أو سجلّ لكل طفل

.

ـ مساعدة الطفل في قضاء حاجاته الضرورية و الخاصّة

ـ السماح للطفل بأن يختار النّشاط الذي يميل إليه أكثر

ـ الوعي بتحديات الطفل الذي يمكن أن تواجهه داخل الروضة .

هناك مسألة في غاية الأهمية بالنسبة لهذه الدراسة ، وكثيراً ما تساءلتُ عنها شخصياً :

من الذي يختار مهنة المربي ؟

في معظم المجتمعات تكون غالبية المربين من النساء خصوصاً في المؤسسات التي تهتم بالتربية منذ الولادة و مدى الاقتراب من سن المراهقة ، ففي دراسة كندية تبيّن أنّ نسبة الرجال في المؤسسات التي تؤهّل المربين لا تتجاوز 28.2% ، بينما بلغت نسبة النساء في دور المعلمين في فرنسا 64% عام (1979 ـ 1980) ، وقد ينطبق هذا الأمر في جميع المجتمعات البشرية وحتى عند عدة أنواع من الحيوانات [246]ص133 ، فلماذا تتوجه النساء أكثر من الرجال نحو مهمة المربي ؟ و لماذا تقل أو تنعدم في بعض الأحيان نسبة الرجال في ميدان تربية الأطفال الصغار وقد تزداد في ميدان تربية و توجيه المراهقين ؟ و هل يكفي القول أنّ العامل الاجتماعي الثقافي هو الذي يربط بين المهمة التربوية وبين متغيّر الجنس ؟

هذه مجموعة من التساؤلات قد ترسم إشكالية سوسيوتربوية لبحث أو دراسة مقبلة إن شاء الله .

جدول رقم 44 : اتجاه المبحوثين نحو التعرف على المربية الحالية للطفل

التعرف على المربية الحالية	التكرار	%
نعم	284	86.9
لا	25	7.6
بدون إجابة	18	5.5
المجموع	327	100

لم يكن طرح السؤال الخاص بهذا الجدول استفزازياً ، بل أراد الباحث من خلاله أن يجعل المبحوث يتحدّث عن واقعه كما هو ، وهذا الأسلوب يساعد البحث على تحقيق قدر من المصداقية ، بالإضافة إلى طبيعة الدراسات الميدانية التي تقتضي هذا المستوى من الجدّية و ذلك من أجل ضمان نتائج أكثر موضوعية و خاصّة في المقاربات السوسيولوجية ، ومن جهة أخرى تقريب مثل هذه الدراسات من المبحوث نفسه .

يتبين من خلال الجدول أنّ الأغلبية من الأسر قد تعرّفت إلى المربية الحالية لأطفالها و ذلك بنسبة قدرت بـ: 86.9 % بتكرار قدره 284 .

بهذه الصورة يكون هناك توافق بين رأي الأسرة في أهمية التعرف على المربية و ممارسة هذا التعارف بالفعل .

.

جدول رقم 45 : الفترة التي تعرفت فيها الأسرة على المربية

فترة التعارف إلى المربية	التكرار	%
قبل دخول الطفل إلى الروضة	120	36.7
بعد دخول الطفل إلى الروضة	179	54.7
بدون إجابة	28	8.5
المجموع	327	100

كان من المهم أن نعرف الفترة التي تعرّف فيها المبحوث إلى المربية ، لأنّ متغيرّ الزمن كفيل بأن يشكّل محدّداً هاماً لطبيعة العلاقة بين الأسرة و المربية ، لذلك اقترحت الاستمارة فترتين مختلفتين من الزمن ، وكان لكل فترة زمنية دلالتها :

1 ـ " قبل دخول الطفل إلى الروضة " أي تعرف الأسرة المربية قبل أن تكون معنية بإدخال طفلها إلى الروضة من خلال علاقات خاصة أو حتى علاقات عامة أو علاقات قرابة ، أو تعرف الأسرة المربية في فترة التسجيل و التحضير لإلحاق الطفل بالروضة .

و قد تبين من خلال الجدول أنّ هذه الإجابة جاءت بنسبة 36.7 % بتكرار 120 .

2 ـ " بعد دخول الطفل إلى الروضة " و يكون الطفل في هذه الفترة قد التحق بالمؤسسة فعلاً ، وقد قطع شوطاً مهمّاً من الممارسة و التفاعل و الاندماج ، حيث قدرت نسبتها بـ 54.7% و كانت هي أعلى نسبة في الجدول .

سنحاول قراءة هذه النتيجة من خلال اتجاهين يحتملان كثيراً من النقاش :

أ) تؤكّد الأسرة مرّة أخرى على أنّ الأولوية في إلحاق الطفل بالروضة تعود إلى طبيعة المنهاج التربوي على حساب المربية ، على الرغم من أنّ الأسرة ذاتها تعتبر المربية هي القدوة و النموذج الذي سيعوّض الأم أثناء غيابها ، وهي المعلّمة التي تضمن الحدّ الأدنى من التربية و الرعاية ، وأنّه يجب التعرف عليها

ب) اكتفاء الأسرة بالتواصل الضروري مع المربية كالتحية مثلاً أثناء دخول الطفل إلى الروضة صباحاً و خروجه منها مساءً أو في حالة مرض الطفل أو تعرّضه لحدث معيّن داخل الروضة ، وقد سقنا هذه الملاحظة من الميدان و كذلك من خلال المقابلات التي أجريناها مع المربيات .

.

جدول رقم 46 : تواصل المبحوث مع مربية الطفل حسب المستوى التعليمي

م.ت التواصل مع المربية	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	12	85.7	14	73.7	26	86.6	88	81.5	142	91	282	86.2
لا	1	7.1	3	15.8	3	10	11	10.2	10	6.4	28	8.6
بدون إجابة	1	7.1	2	10.5	1	3.3	9	8.3	4	2.6	17	5.2
المجموع	14	100	19	100	30	100	108	100	156	100	327	100

إنّ السؤالين السابقين أديا بصيرورة البحث إلى طرح السؤال الخاص بهذا الجدول :

هل تتواصل مع مربية طفلك ؟

جاءت الإجابات موزّعة على " نعم " و " لا " و حسب متغير المستوى التعليمي ، حيث عادت أعلى نسبة إلى الإجابة : " نعم أتواصل مع مربية طفلي " بنسبة 86.2% و هي نسبة عالية كما هو موضّح في الجدول .

كما يمكن أن نقدم قراءة أوّلية حول هذا الجدول ، وتأثير المستوى التعليمي على توزيع الإجابات الذي لم يكن تأثيراً قوياً بحيث أجاب كل المبحوثين ومهما كان مستواهم على أنهم في تواصل مع مربية طفلهم ، الأمر الذي جعلنا نبحث في تقاطع الإجابة مع متغير شخصي آخر و تمثّل هذه المرّة في متغير الجنس .

جدول رقم 47 : تواصل المبحوث مع مربية الطفل حسب متغير الجنس

الجنس التواصل مع المربية	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	92	81.4	196	91.6	288	88.1
لا	16	14.1	8	3.7	24	7.3
بدون إجابة	5	4.4	10	4.7	15	4.6
المجموع	113	100	214	100	327	100

كذلك جاءت الإجابات موزّعة على " نعم " و " لا " ولكن هذه المرة حسب متغير الجنس ، حيث عادت أيضاً أعلى نسبة إلى الإجابة : " نعم أتواصل مع مربية طفلي " بنسبة 88.1% و هي نسبة عالية كما هو موضّح في الجدول .

.

أمّا فيما يخص تأثير الجنس فقد أجاب الذكور بـ " نعم أتواصل مع مربية طفلي" ، بنسبة 81.4% ، مقابل 91.6 % وهي نسبة خاصة بالإناث على نفس الإجابة ، ولكن بدرجة أعلى ، وكأن الأم تتواصل مع مربية طفلها أكثر من الأب ، سواء على مستوى الاستعداد والإمكانات أو على مستوى الممارسة والفعل ، وهذا ما قد أشرنا إليه من خلال تحليل الجدول رقم 2 الخاص بالبيانات العامة ورقم 23 الخاص بالفرضية الأولى ، و هي الفكرة المتعلقة بتقسيم العمل الاجتماعي بين الذكور والإناث و دور ثقافة المجتمع في ذلك ، و كيف أنّ المجتمع يكلف المرأة بالوظيفة التربوية في الدرجة الأولى بل و يحاسبها ويعاتبها على ذلك ، وخاصة على مستوى التربية المنزلية .

غير أنّ الحذر المنهجي يقتضي علينا نوعاً من البحث العمودي في تحليل هذه الإجابة ، بعبارة أخرى: البحث و التنقيب عن تفاصيل أخرى موجودة في العمق ، وهي بمثابة أبعاد و مؤشّرات ودلالات حول مفهوم " الاتصال " أو " التواصل " ، والذي هو من المفاهيم الأساسية و الهامة جداً في قاموس علم النفس و قاموس علم الاجتماع .

على هذا الأساس اعتبر الباحث مفهوم التواصل في تصوّر المبحوثين مفهوماً نسبياً ، بمعنى كل مبحوث قد حدّد هذا المفهوم وفق إدراكه هو .

لذلك تواصلت مجموعة من الأسئلة " المتوالدة " و هي مكمّلة و ضرورية للسؤال المذكور أعلاه ، وقد تمخّضت عنها إجابات مختلفة ، بوّبناها ضمن الجداول الآتية :

1 ـ جدول خاص بالسؤال : إذا كان نعم فهل التواصل مع المربية ؟

يومي

أسبوعي

شهري

مرّة في السنة

ولقد عادت أعلى نسبة إلى الاتصال اليومي بـ 40.8 % [[247]] ، ويبدو أنّ هذا النوع من " الاتصال " هو يدخل في نطاق العلاقة المألوفة بين أسرة الطفل و مربّيته ، وأعتقد أنّ هذه العلاقة تكتفي بالخطاب الروتيني اليومي و فيه التحية و بعض الأسئلة العادية ، ويتم وفق توقيت دخول الطفل صباحاً إلى الروضة و خروجه منها مساءً ، كما يتم في فترة زمنية قصيرة قياسية ، أمّا بالنسبة للمكان فهو إما عند مدخل الروضة أو على مستوى البهو أو الفناء إن وُجد .

و هنا يمكن أن نتساءل ، هل فعلاً يسمى هذا اللقاء تواصلاً ؟ فلا الزمان مناسباً و لا المكان ؟!

.

2 ـ جدول خاص بالسؤال :   إذا كان لا لماذا ؟

و عنه أجاب المبحوثون بإجابات مختلفة ، بوّبها الباحث إلى ستة مجموعات [[248]] ، حيث عادت أعلى نسبة إلى الإجابة : " لا ، لا أتواصل مع مربية طفلي في الروضة بسبب عملي و ضيق الوقت " ، وقد بلغت 44.4 % من مجموع المبحوثين الذين لا يتواصلون مع المربية ، ويلاحظ على الجدول أنّ التكرارات جاءت ضعيفة إلاّ أن الباحث قد أدرج الجدول لأهمّيته و من جهة أخرى فقد حافظنا على العبارات التي ذكرها المبحوث نفسه .

جدول رقم 48 : القيم و المؤشرات التي أعطاها المبحوث لمفهوم التواصل مع المربية حسب المستوى التعليمي

م.ت	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
مفهوم التواصل مع المربية	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التحية	1	7.1	1	5.3	5	16.6	9	8.3	8	5.1	24	7.3
السؤال عن سلوك الطفل	10	71.4	12	63.1	20	66.6	67	62	103	66	212	64.8
السؤال عن البرنامج	1	7.1	2	10.5	2	6.6	16	14.8	25	16	46	14.1
طرح مشكلة	1	7.1	3	15.8	2	6.6	4	3.7	7	4.5	17	5.2
اقتراح حل لمشكلة	/	/	/	/	/	/	3	2.7	10	6.4	13	4
بدون إجابة	1	7.1	1	5.3	1	3.3	9	8.3	3	1.9	15	4.6
المجموع	14	100	19	100	30	100	108	100	156	100	327	100

كما هو موضح في الجدول ، فإنّ المبحوثين و مهما كان مستواهم التعليمي قد حددوا وبنسب متقاربة مفهوم التواصل في " السؤال عن سلوك الطفل " بنسبة 64.8 % من المجموع الكلي .

ولقد أشرت إلى أنّ مفهوم التواصل عند المبحوث هو مفهوم نسبي ، و هو شيء مقبول نظراً لأنّ المسألة متعلّقة بتدخل عملية الإدراك الخاصة بكلّ شخص وأيضاً المستوى التعليمي و مستوى الخبرة كذلك الخاصة بكلّ شخص ، و على ضوء هذا المعنى يتفتّق مفهوم التواصل إلى أبعاد و مؤشرات مختلفة بين المبحوثين .

لذلك أراد الباحث أن يتطلّع إلى القيم التي تقف وراء مفهوم التواصل عند المبحوث ، عن طريق طرح السؤال :

.

ماذا يعني بالنسبة إليك مفهوم التواصل مع المربية ؟

جاءت الإجابات جد متنوعة وقد اجتهد الدارس في تبويبها إلى خمسة مجموعات ، وكما هو موضح في الجدول فإنّ المبحوثين و مهما كان مستواهم التعليمي قد حددوا وبنسب متقاربة مفهوم التواصل في " السؤال عن سلوك الطفل " بنسبة 64.8 % من المجموع الكلي .

ويبدو أنّ القيمة التي سادت في الجدول هي ذات طابع نفسي/ اجتماعي و تمثّلت في سؤال المبحوث عن سلوك طفله في الروضة .

جدول رقم 49 : رأي المبحوث حول تقديم المربية ملاحظات عن طفله

تقدم المربية ملاحظات عن الطفل	التكرار	%
نعم	222	67.9
لا	96	29.3
بدون إجابة	9	2.7
المجموع	327	100

مادام أنّ الروضة حلقة اتصال بين البيت و المدرسة ، و أنّ المربية في الروضة هي أمّ و معلّمة ، فإنّ بناء علاقة وثيقة مع أولياء الطفل و اللقاء بهم و التعاون معهم من العوامل الضرورية لترقية الأداء التربوي ، سواء بالنسبة للمربية أو الأولياء أو حتى الطفل في حدّ ذاته ، بحثاً عن الأساليب السليمة في التعامل من أجل تحقيق التوازن في العملية التربوية .

أردنا أن نتحقق من هذا المعنى في الميدان ، لذلك جاء السؤال الموالي في الاستمارة يهتم بجزء من العلاقة بين الأسرة و المربية :

هل قدمت لك المربية ملاحظات تخصّ طفلك ؟

توزّع المبحوثون على الإجابة بـ " نعم " أ و" لا " ، لكن حسب الجدول كانت الغلبة للمجموعة التي أجابت : " نعم إنّ المربية تتقدّم إلينا بملاحظات تخصّ طفلنا " و قدّرت نسبتها 67.9% من المجموع الكلي للعيّنة .

لذلك خصّ الباحث هذه المجموعة بسؤال على قدر من الدقة :

ما هي أهم الجوانب الملاحَظة على طفلك من طرف المربية ؟

توزّعت الإجابات على مجموعة هائلة من الأفكار و المعلومات قدّمها المبحوثون للإجابة على السؤال السابق ، لكن الباحث نظّمها ضمن أربعة دلالات نموذجية (أنظر الجدول رقم 22

.

بالملاحق) ، ولقد اجتهدنا قدر المستطاع في الحفاظ على الألفاظ و العبارات التي جاء بها المبحوث نفسه ، و عادت أعلى نسبة إلى الملاحظات التي قدّمتها المربية إلى الأسرة حول : " السلوكيات السلبية للطفل " على حدّ تعبيرها مع ذكر هذه السلوكيات ، كأن تقول المربية : يتميّز ابنكم بالعدوانية ، طفلكم منطوي و هو يعيش عزلة ، الطفل بطيء الكلام و لا يجد الألفاظ المناسبة للتعبير عما يريد ، ابنكم لا يأكل فهو عديم الشهية طفلكم سلبي و يخاف ، و هكذا ..

لك أن تتصوّر الأساليب التي تقدّم بها بعض المربيات هذه المعطيات عن الأطفال إلى أوليائهم ، ولك أن تتصوّر أيضاً مدى تأثّر الولي نفسه بهذه الأوصاف حول طفله الصغير و التي في غالب الأحيان هي عبارة عن أحكام سابقة و تقييمات جاهزة ، توزّعها بعض المربيات بالمجّان و دون الاستناد على قواعد علمية أو تأهيل أو خبرة في المجال التربوي و في المجال النفسي / الاجتماعي الأكاديمي .

في المقابل جاءت النسبة الثانية التي خصّت إجابة المجموعة التي قالت : " لا ، لم تقدّم لنا المربية ملاحظات تخصّ طفلنا " ، و بلغت 29.3% ، وفي الحقيقة جاءت هذه النسبة معتبرة مادام أنّها مثّلت ثلث العيّنة الكلية تقريباً .

في هذه الحالة نجد المربية في الروضة عازفة على تقديم ملاحظات حول الطفل إلى أسرته ، إمّا أنّها لا تملك القدرة على ذلك بالنظر إلى مستواها أو خبرتها في المجال التربوي أو أنّها لا تملك الإمكانيات الضرورية و الكافية للتواصل مع والدي الطفل .

جدول رقم 50 : رأي المبحوث في تقديمه هو للملاحظات إلى المربية أو الإدارة

تقديم المبحوث للملاحظات	التكرار	%
نعم	129	39.4
لا	177	54.1
بدون إجابة	21	6.4
المجموع	327	100

تُعدّ عملية الاتصال بين الأسرة و المربية عملية تفاعل بين طرفين على الأقل ، و في الحقيقة لا يمكن أن نكون منصفين إذا اقتصر حديثنا على المربية فقط ، إذ لابد أن يشمل التحليل كلّ طرف

.

معني بهذه العلاقة ، و لاسيما أسرة الطفل و هي المسؤولة الأولى عنه و عن إلحاقه بمؤسسة الروضة من عدمه .

لذلك لم نتردّد في طرح السؤال التالي :

هل تقدّمتَ أنت بملاحظاتك إلى المربية أو إلى إدارة الروضة ؟

حتما ستكون الإجابة موزّعة على " نعم " أو " لا " ، ولكن الغلبة كانت للإجابة : " لا ، لم أقدم ملاحظاتي إلى المربية أو إلى إدارة الروضة " ، و قد بلغت نسبتها 54.1 % ، بتكرار 177 ، وفي المقابل جاءت الإجابة : " نعم قدمت ملاحظاتي إلى المربية وإلى إدارة الروضة " بنسبة 39.4 % و تمثلت هذه الملاحظات في مجموعة من الإجابات نظّمها البحث ضمن **(الجدول رقم 23 أنظر الملاحق)** ، حيث بلغت أعلى نسبة فيه 48.1 % وهي تخصّ الإجابة : "ملاحظات على مستوى الطفل " ، إذ كان يهم الأسرة طفلها و طفلها فقط على حساب المستويات الأخرى للعملية التربوية مثل "البرنامج " أو " المربية " ، في حين كان المبحوث من خلال الاستمارة يتقدّم بنصائح عامّة حول : النظافة داخل الروضة ، ملاحظات حول المرافق الخاصّة باللعب أو النشاطات ، وكذلك ملاحظات حول الأكل و التغذية و حول النظام أيضاً ، كما كانت هناك نصائح حول موضوع التواصل مع الأسرة عن طريق تأسيس جمعية أولياء على مستوى الروضة ، وهكذا ..

و تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأفكار و الآراء من تعابير و ألفاظ المبحوثين أنفسهم ، بحيث تم الاستناد كلياً على ما جاء ضمن الاستمارات ، كما تجدر الإشارة إلى أنّ النتيجة البارزة في الجدول المذكور أعلاه قد تطابقت مع النتيجة الخاصة بالجدول رقم 37 والذي عني بمفهوم التواصل مع المربية عند المبحوث .

جدول رقم 51 : اتجاه المبحوث نحو مسألة استقبال المربية للأولياء

طبيعة الاستقبال	التكرار	%
استقبال جيّد	200	61.2
عادي	86	26.3
غير مناسب	1	0.3
لم أنتبه	3	0.9
لا يهم	4	1.2
بدون إجابة	33	10.1
المجموع	327	100

.

من بين المعاني التي يمكن أن نتحدّث عنها في إطار التفاعل بين الأسرة و الروضة هي العلاقة المتبادلة بينهما و لاسيما أم الطفل من جهة و المربية من جهة أخرى .
و من بين المؤشرات المحددة للعلاقة المتبادلة بين الأم و المربية هي الاستقبال المتبادل أي استقبال المربية للمبحوث و طفله في الروضة وفي المقابل استقبال الأسرة للمربية في البيت .
عن هذا الموضوع جاء السؤال :
كيف تستقبلك مربية الطفل في الروضة ؟
و كان وراء هذا السؤال إجابات متدرّجة و ضعها الباحث ردف السؤال، بحيث جاء هذا السّلم مفيدا لكشف اتجاه المبحوثين نحو الموضوع ، وحسب الجدول فإنّ السّلم الأول : " استقبال جيّد " ، كان هو الغالب و قد مثّله 200 مبحوث بنسبة 61.2 % في حين جاءت النسب الأخرى ضعيفة ماعدا تلك التي تخص " استقبال عادي " فقد بلغت نسبتها 26.3% و هذه نقطة إيجابية تُحسب لصالح المربية في علاقاتها مع أسر الأطفال .
فمن أجل تجاوز الاستقبال الروتيني و من أجل كسر الجمود بين الروضة و البيت و كسر حاجز المقاومة أو العناد لدى الوالدين تقوم المربية بدعوتهما إلى زيارة المؤسسة ، بل و تجعلهما يتعرفان أكثر على الروضة و على أركانها و تجعلهما يقتربان ويشاهدان الأثاث و الألعاب و الأدوات المتاحة، وتشرح لهما نوع الحياة التي يعيشها ابنهم داخل هذه المؤسسة و يقضي فيها يومه .
هذا هو المفهوم الحقيقي لاستقبال أهل الطفل في الروضة ، وإنّ المربية إذا فعلت ذلك فهي تدعّم فعلاً فكرة التعاون بين البيت و الروضة ، و قد تصحح مفهوم الوالدين حول روضة اليوم ، لكن لن يحدث هذا كلّه إلاّ بتوفير حد معين من المهارات و التأهيل و الخبرة لدى المربية نفسها .
أما السؤال الموالي فكان نصّه :هل فكّرت أنت في استقبال مربية الروضة في البيت ؟

جدول رقم 52 : اتجاه المبحوث نحو فكرة استقبال الأسرة للمربية في البيت حسب السن

السن / استقبال المربية في البيت	أقل من 29 سنة		[30 - 39]		[40 - 49]		أكثرمن 50 سنة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	12	19.7	40	25.3	25	28.1	6	31.6	83	25.4
لا	43	70.5	99	62.6	53	59.5	10	52.6	205	62.7
بدون إجابة	6	9.8	19	12	11	12.3	3	15.8	39	11.9
المجموع	61	100	158	100	89	100	19	100	327	100

.

و كان الهدف منه هو دائماً اكتشاف مدى تفاعل الأسرة مع المربية ، ثمّ أي طرف معني بالمبادرة والتحرك أكثر و أي طرف معني بالتلقي و الاستجابة أكثر .

صمم الباحث هذا الجدول المركب بين متغير السن و متغير فكرة استقبال المربية في الروضة ، قصد الكشف عن طبيعة العلاقة بينهما ، لأنّ فكرة استقبال مربية الروضة في البيت هي فكرة حديثة جداً وقد تتطلب قيماً جديدة داخل الأسرة و من جهة أخرى فمتغير السن قد يكون هو المؤشر على تغير القيم في المجتمع أي أن القاعدة الاجتماعية في موضوع التغير الاجتماعي تتحدث عن قبول الأفكار الجديدة والقيم الجديدة من طرف الجيل الناشئ أكثر وبوتيرة أسرع من الجيل التقليدي الذي كثيراً ما يظهر المقاومة لكل ما هو وافد جديد على المجتمع بل ويبدي النزعة المحافظة على القيم التقليدية .

لكن المفارقة التي جاء بها الجدول ، تمثلت في أن الفئة الأكبر سناً كانت هي الأكثر تقبلا و استعداداً لتبني فكرة استقبال المربية في البيت ، والدليل على ذلك هو أنّ الفئة التي تقبل بالفكرة و تمارسها تزداد نسبتها كلما ارتفع السن ، أما الفئة التي لا تقبل بفكرة استقبال مربية الروضة في البيت فتنخفض نسبتها كلما ارتفع السن .

قد يكون هناك مبرر للمفارقة التي ذكرناها ، وهو يتمثّل في عنصر الاستقرار داخل الأسرة كشرط أساسي للممارسة التربوية و الفعل التربوي ، وللتذكير فإنّ البيت بالنسبة للمبحوث هو كلّ شيء كما تقدم في التحليل الخاص بالجدول رقم 17 ، أي هو العلاقة الزوجية و الأطفال والعلاقات و التفاعل والواجبات و القيم النفسية والاجتماعية ، و من عناصر الاستقرار هو الاستقلال بفضاء خاص ومسكن مستقل و بالتالي الحرية أكثر في التحرك وفي مجمل النشاطات الاجتماعية والمعاشية والتربوية الخاصة بالأسرة النواة داخل المنزل ، وغالباً ما يبدو أنّ الظفر بهذه الوضعية و هذه الحالة هو من نصيب الأسرة الزواجية ذات الخبرة السابقة ، أي ذات السن المتقدم على الأسر الزواجية حديثة التكوين وخاصة من فئة العشرينيات .

في هذا النطاق العام ، أجاب معظم المبحوثين بأنّهم لم يفكّروا حتى في استقبال المربية أي لا توجد عندهم حتى مجرّد فكرة ، وذلك بنسبة 62.7 % ، و هاهو مؤشر آخر على طبيعة العلاقة بين البيت والمربية .

.

جدول رقم 53 : اتجاه المبحوث نحو فكرة استقبال الأسرة للمربية في البيت حسب الجنس

الجنس / استقبال المربية في البيت	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	23	20.3	60	28	83	25.4
لا	76	67.2	129	60.3	205	62.7
بدون إجابة	14	12.4	25	11.7	39	11.9
المجموع	113	100	214	100	327	100

في نفس المنوال ، أراد الباحث أن يختبر العلاقة بين المتغير التابع نفسه أي فكرة استقبال الأسرة لمربية الروضة داخل البيت ، لكن هذه المرة مع متغير آخر و هو يتمثّل في المتغير الشخصي : الجنس .

و كما هو موضّح في الجدول فإنّ الذكور قد سجلوا أعلى نسبة 67.2 % وهي خاصة بالإجابة :

" لا ، لم أفكر في استقبال المربية في البيت " ، مقابل نسبة الإناث لنفس الإجابة ولكن بدرجة أقل ، أي 60.3 % .

و منه نستنتج أنّ الذكور أكثر رفضاً لفكرة استقبال مربية الروضة في البيت ، وهي نتيجة مقبولة في حدود المعطيات التالية :

1 ـ الأغلبية الساحقة التي تمثل الإطار البيداغوجي هن من المربيات ، وبالتالي قد يضع أب الطفل فكرة استقبال المربية في بيته ، ضمن نطاق العلاقة بين الرجل و المرأة الغريبان عن بعضهما والمحددة من طرف المجتمع و ثقافة المجتمع .

2 ـ الأمهات هن أكثر تواصلاً مع المربيات

3 ـ ما دام أنّ الذكور أقل تفاعلاً مع عملية التعلم و عناصره : طفل ـ مربية ـ برنامج و مادام استقبال المربية في البيت هو عملية تربوية دقيقة ، وقد لا تظهر فوائدها بصورة مباشرة ، فإن رفضهم للفكرة أمر لم يباغت التحليل و لا عجب في ذلك .

ثمّ أخذنا النسبتين الخاصتين بـ " نعم " و " لا " ، للبحث في السبب الذي جعل المبحوث يفكّر أو لا يفكّر في استقبال مربية طفله :

كان في حالة : " نعم ، فكّرت في استقبال مربية طفلي في البيت " أن أجاب معظم المبحوثين : "لتوطيد العلاقة أكثر مع المربية " بنسبة 26.5% من مجموع 83 ، مع ملاحظة تعاليق و تعابير جدّ ممتازة من المبحوث و هذا مؤشر على وعيه التربوي في هذا الجانب [249]

.

أمّا في حالة : " لا ، لم أفكر في استقبال مربية طفلي في البيت " فقد كانت إجابات كثيرة و متعدّدة [250] كان من أهمّها :

ـ ظروفي غير ملائمة 21.9%

ـ لا يوجد علاقة مع المربية 17.1%

ـ لم أنتبه لهذه الفكرة 16.6%

ـ لا فائدة من ذلك 16.1%

للتذكير فإنّ الباحث حافظ على التعابير المتكررة للمبحوث كما وردت في الاستمارات ، ومدلولها يشير إلى طبيعة العلاقة بين البيت و المربية .

لكن يجب أن نشير في هذه اللحظة من التحليل ، أهمية استقبال المربية في البيت أو حتى زيارة منزل الطفل بمبادرة منها ، لكي تتعرف هي على البيئة التي يعيش فيها الطفل و تلمس بنفسها الظروف الفعلية التي يعيش وسطها وتكتشف طبيعة التفاعل بينه و بين أهل البيت .

و حتى من جهة الطفل ، فإنّ لهذه الزيارة التي تقوم بها مربيته إلى بيت والديه دلالة هامة بالنسبة له ، إنّه مظهر من مظاهر اهتمام الكبير بالصغير ، وهو حدث يشعره بالحبّ و الأمان و الاعتبار.

ثمّ إنّ الاطلاع على الجو العاطفي و أساليب التربية و التعامل مع الطفل داخل الأسرة هو من أهم الموضوعات التي تهمّ المربية و خاصة تلك التي تريد أن تقترب أكثر من صغارها أو تلك التي تريد أن تبحث عن جذور أو دوافع بعض التصرفات المغايرة لطبيعة سلوك الصغار أو تلك التي فيها غموض ، وعلى هذا فإنّ المقصود بالجو العاطفي للأسرة هو تلك النماذج التربوية الشائعة فيها و الدور الذي سيقوم به فيها كلّ عضو من أعضائها و مدى تطابق أو تعارض أسلوب الأب التربوي مع أولاده ، ثمّ هل الطفل إبن وحيد أم أنّه أحد أبناء أسرة كبيرة العدد ، ما مدى اجتماعية الأسرة و تفتّحها ..إلخ .

إنّ ما تحاول المربية أن تعرفه عن الطفل داخل الأسرة فيه الفائدة التي ستعود على صغيرها من ناحية المعاملة أو حسن التربية و أن المربية في استفساراتها تلك لا تريد المعرفة فقط بل هي مستعدة بدورها أن تعاون و تطلب العون من الوالدين و أنّ هذا من صميم عملها و واجباتها التربوية : أي أنّ المعرفة هي هدف للتعاون المشترك و المتبادل و للصالح العام ، وتجدر الإشارة إلى أنّ طريقة حصول المربية على المعلومات الخاصة بأسرة كل طفل لابد أن تقوم على مبدأ احترام حرية الآخرين و على مبدأ عدم الإفصاح ، وعموما فإنّ الأسلوب الأكثر فائدة لجمع المعلومات أو لإجراء الأبحاث هو أسلوب عقد اللقاء مع الوالدين ، لأنّه وسيلة فعالة جداً ضمن البرنامج التربوي للمربية ، كما يستحسن ألاّ يكون هذا اللقاء في حضور الطفل حتى يكون الحديث أكثر صراحة و حرية و أن

.

يكون على قدر من التلقائية ويكون موضوعه أساساً هو الطفل و هنا يظهر مستوى تأهيل المربية ومهارتها في التواصل مع أهل الطفل .

ولا شكّ أن اللقاءات الأولى ستكون أصعب اللقاءات و أهمّها لأنه ستتحدد من خلالها أطر و أساليب التعاون المستقبلي بين الروضة و بين الأسرة ، ولذا يتعيّن على المربية خلال هذه اللقاءات ألاّ تعطي الانطباع بأنها تفتش و تراقب أساليب الوالدين في تربية الطفل .

جدول رقم 54 : اتجاه المبحوث نحو ما ينتظره هو من المربية

ما تنتظره الأسرة من المربية	التكرار	%
تعديل سلوك الطفل و التعليم	172	52.6
مساعدة الوالدين	33	10.1
رعاية الطفل	50	15.3
حسن المعاملة مع الطفل	43	13.1
لا شيء	13	4
بدون إجابة	16	4.9
المجموع	327	100

يجب أن نعلم كمهتمّين من أولياء ودارسين للظاهرة ، أنّ التفاعل بين الأسرة و الروضة يتضمّن عدّة أطراف ، و كلّ طرف يتشكّل من عدّة عناصر ، فالأسرة مجموعة عناصر أهمّها : الأب ـ الأم ـ الطفل بالإضافة إلى عدة متغيّرات ضمن هذه البنية : كطبيعة العلاقة بين الأبوين و عدد الأطفال و نوع المسكن و طبيعة التنشئة داخل البيت ..إلخ ، أمّا الروضة فهي كذلك مجموعة عناصر من أهمّها : المربية ـ الإدارة ـ المنهاج ـ الأطفال بالإضافة إلى طبيعة التفاعل بين هذه التركيبة كلّها .

في هذا النطاق جاء السؤال الخاص بهذا الجدول :

ما الذي تنتظره من المربية ؟

وكان الهدف من هذا السؤال هو معرفة مدى تفاعل المبحوث مع أحد العناصر الأساسية في العملية التربوية و عملية التعلّم و يتعلّق الأمر بـ : " المربية " ، وكما هو معلوم فإنّ التفاعل هو أساساً عملية " اتصال " ، و الاتصال في المنظور الأكاديمي هو إرسال و استقبال أو هو إثارة تقابلها استجابة أو هو رسالة و مضمون و تقابلها تغذية راجعة ، وبالتالي بات من المهم أن نكشف من خلال هذه الدراسة حيثيات هذا النوع من التفاعل بين المبحوث و المربية في الروضة .

.

لقد توزّعت ردود المبحوثين على عدّة أفكار و آراء ، نظّمها الباحث ضمن خمسة إجابات نموذجية ، وكان أهمّها : " ما أنتظره من المربية هو تعديل سلوك طفلي و تعليمه " ، بحيث توجّه المبحوثون بالأغلبية إلى هذه الإجابة بنسبة 52.6% بتكرار 172 أي أكثر من نصف العيّنة بقليل .

أعتقد أنّ هذا التوجّه بالأغلبية من طرف المبحوثين يسمح بوضع تفسيرات للظاهرة :

1) ـ تعديل سلوك الطفل من طرف المربية معناه وضع المربية في مركز المختص النفساني أو المصلح الاجتماعي أو غيره ، هذا ما يثقل كاهلها لأنها غير متكونة و لا تملك من الكفاءات التي تؤهلها لذلك والأسرة عندئذٍ تطلب منها أكثر ممّا تستطيع تحقيقه و هنا نسطّر على كلمة " تعديل سلوك " الواردة كثيراً في إجابات المبحوثين ، فهي عملية تتطلّب جهوداً معتبرة من طرف مجموعة من المرّبين : الأب ـ الأم ـ المربية في الروضة ـ الحاضنة في البيت ـ معلم القرآن ـ المعلّم في المدرسة ـ المختص العيادي ـ المختص الاجتماعي ـ الإعلامي ـ الفنّان ـ المدرّب في التنمية البشرية ـ المدرّب الرياضي ..إلخ .

ثمّ أنّ هذه المجموعة كلها لابدّ أن تكون على قدر من التأهيل و التدريب و التنسيق حتى يكون بمقدورها فعل التعديل و أي تعديل إنّه تعديل السلوك الإنساني الذي يتطلّب عدة عوامل وفق عدة شروط .

لابد من تسجيل غياب المستوى التعليمي عند بعض المربيات ، مما سبب عندهن صعوبات في إدراك عمق وتعقّد بل وتشعّب جوانب مهمة في البيداغوجيا و خاصة مع الطرح الجديد للتربية التحضيرية في الجزائر بعد مرحلة الإصلاح التربوي [251]ص33 .

على هذا الأساس قد تجد المربية نفسها أمام تحديات مما يسبب لها الوقوع في أخطاء على مستوى الفهم و بالتالي على مستوى الممارسة ، ومنها اعتبار طفل الروضة كتلميذ أكثر من اعتباره طفل في سن ما قبل التمدرس ، فالطفل في هذه المرحلة يحتاج منّا التركيز على موضوع التفتح و النمو والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : كيف يمكن للمربية الالتزام بمهنة التعليم والتدريب و التدريس ، لكن دون الوقوع في دور المعلمة في المدرسة .

و حسب المقابلات التي أجريناها مع المربيات فإنّه قلّ ما نجد هذا المطلوب على مستوى تكوينهن أو تخصصهن ، بل إنّ معظمهن ليس له علاقة بتخصص علم النفس أو موضوع علم النفس الطفل إلاّ الميل و الاهتمام العاطفي ، وبالتالي فإنّ معضلة تأهيل المربية هي واحدة من نقاط الضعف التي تعرفها الروضة في الجزائر .

و للأسف فإنّه من خلال هذه المقابلات التي أجريت مع المربيات ، ومن خلال ملاحظاتنا الميدانية ، وجدنا من تتبنى هي هذا المركز وهذه المكانة ، بل و تدّعي القدرة على حلّ المشاكل النفسية للطفل وتعديل سلوكه ، و هناك منهن من يتبنى الكفاءة في العلاج الأسري و العلاقات الزوجية في حين لا

.

مستواها العلمي يسمح لها بذلك و لا خبرتها الميدانية ولا مهنتها كمربية تسمح لها بذلك ، وحتى إذا كانت متخصصة في مجال نفسي أو بيداغوجي فهي تكتفي بالتوجيه و فقط .

من هذا المنطلق ، يستوجب أن تتوفّر لدى المربية جملة من الكفاءات ، من أهمّها :
ـ الكفاءة التنظيمية : من خلال القدرة على التنظيم و التجهيز و حسن الاستغلال للمحيط المخصص للتربية التحضيرية و الأثاث و الأشياء و العلاقات و التواصل .
ـ الكفاءة التسييرية : من خلال تسيير الفضاء و تسيير الزمان و الوضعية التعلمية .
ـ الكفاءة التواصلية : إرسالاً واستقبالاً و مضموناً وضمان التغذية الراجعة المزدوجة أي القدرة على تغير الأدوار بين المربية و الطفل .
ـ الكفاءة التقويمية : من خلال تقويم النمو و التقويم البيداغوجي الخاص بالتربية التحضيرية .
ـ الكفاءة الإنتاجية : من خلال التخطيط و التنظيم و تصميم وسائل العمل وبناء أدوات التقويم المختلفة واستعمالها [[252]ص10

2) ـ هناك خطأ تربوي تسقط فيه بعض الأسر من حيث أنّها تشعر أو لا تشعر و هو الارتماء في أحضان مربية الطفل و الاعتماد الكلي عليها ، وقد يكون الوالدان قد وقعا شبه استقالة من تربية طفلهما ، و كأنّه بمجرّد التحاقه بالمربية في الروضة أو بمعلّم المدرسة فأمر تربيته و تنشئته هو الآن خارج البيت و خارج نطاق الأسرة .

جدول رقم 55 : اتجاه المبحوث نحو تأثير الروضة على الطفل

تأثير الروضة على الطفل	التكرار	%
نعم	295	90.2
لا	12	3.7
بدون إجابة	20	6.1
المجموع	327	100

من خلال المقابلات التي أجراها الباحث مع عيّنة من المربيات من مختلف رياض الأطفال ، و من خلال بعض الملاحظات الميدانية على مستوى بعض المدارس الابتدائية ، لاحظنا ظاهرة تتكرّر عند بعض الأولياء ، وهي الاعتماد الكلي في تربية الطفل على المربية في الروضة أو على المعلّم و المعلّمة في المدرسة .
بحيث كثيراً ما تلقي الأسرة اللّوم على المربية و على المعلّمة في تربية الطفل و تعليمه ، وكثيراً ما تُحمّل هذه الأسرة المسؤولية الكاملة للمربية ، بغض النظر عن تأهيلها أو خبرتها في المجال التربوي، أمّا دور الأسرة في هذا النطاق فقد تغفل عنه الأسرة نفسها ، بل تشعر و كأنّها وقعت

.

استقالة من وظيفة تربية الطفل أو قلصت من حجمها واكتفت بتغطية الحاجات الضرورية له من مأكل ومشرب بمجرّد أن يلتحق هذا الطفل بالروضة أو المدرسة .

أعتقد أنّ هذه الظاهرة تؤثر بشكل مباشر على طبيعة العلاقة بين البيت و الروضة أو حتى العلاقة بين البيت و المدرسة ، لذلك كان من الأجدر أن نتساءل عن مدى تعاطي المبحوث مع الفعل التربوي الخاص بطفله ، في البيت أو الروضة مثلاً ، وكان هذا السؤال :

هل لاحظت تغييراً على طفلك بعد دخوله إلى الروضة ؟

كما هو موضّح في الجدول أعلاه ، فإنّ الأغلبية اتجهت نحو الإجابة :

" نعم ، لاحظت تغييراً على طفلي بعد دخوله إلى الروضة " بنسبة 90.2 % من مجموع العيّنة الكلية ، وذلك بتكرار 295 ، مقابل النسبة الخاصة بالإجابة : " لا ، لم ألاحظ التغير على طفلي بعد دخوله إلى الروضة " التي جاءت جد متواضعة و قد قدرت بـ 3.7% .

كان من الطبيعي أن نتساءل عن اتجاه هذا التغيّر الذي حدث على الطفل بعد التحاقه بالروضة ، من خلال السؤال : إذا كان نعم ، ما طبيعة هذا التغير ؟

و لقد توزعت الإجابات على صنفين :

نحو الأحسن

نحو الأسوأ [253]

اتجه المبحوثون بالأغلبية نحو اعتبار التحاق الطفل بالروضة يؤثر على تربيته إيجابياً لذلك فهو تغيّر نحو الأحسن ، وقدّرت هذه النسبة بـ 96.6 % من مجموعة المبحوثين الذين أجابوا بـ " نعم " في الجدول .

أعتقد أنه مهما كانت طبيعة تغير الطفل بعد دخوله الروضة ، فلن يكون هذا مبرراً كافياً لإضعاف دور الوالدين التربوي ـ وخاصة دور الأم ـ وتلاشي اهتمامها بالطفل ، حيث تعتقد الأم أحياناً بأنّ هناك من يقوم بدورها تجاه الطفل و بأنّ شؤونه لم تعد تعنيها بشكل جوهري ، و في الحقيقة يجب تجنّب هذا التصور الخاطئ ، فدور الروضة يجب أن يكون مكملاً لدور الأسرة و في حالة اضطرار الأم للعمل خارج البيت ، من المستحسن أن يوضع الطفل لساعات محدودة في الروضة و خاصة في الفترات الأولى من التحاقه بها ، وفي هذه الحالة يستفيد الطفل من تجربة جديدة غنية مع الاحتفاظ بتماسك العلاقة الأسرية ، و هذا ما يسمح للأم بأن تعيش أمومتها و تحقق ذاتها و توفق بين الأمومة و الحياة المهنية بكل ما ينطوي عليه ذلك من الشعور بالرضا و السعادة .

ثمّ أن ردود الفعل الملاحظ عند الأطفال الصغار الملتحقين بالروضة تميل إلى الانخفاض بعد الأسبوع الأول من انفصالهم عن أمهاتهم واصطحابهم إلى الروضة ، حيث يستمر في إظهار اضطرابات سلوكية قوية قد تستمر عدة أسابيع و من بينها التغيرات الفيزيولوجية ، فهو قد يتأثر من

.

الناحية الغذائية ، كقلة الشهية و تصبح كمية الطعام المتناولة من قِبَله لا تميل إلى الاستقرار إلاّ بعد مرور حوالي أسبوعين من التحاقه بالروضة .

إلاّ أنّ بعض الدراسات تشير إلى ما أشار إليه المبحوث بالأغلبية ميدانياً و هو التأثير الإيجابي للروضة على تطوّر و نمو الأطفال و خاصة منهم القادمين من الوسط الفقير ماديا و ثقافياً ـ فالروضة ذات النوعية الجيدة يمكن أن تخفف من الآثار المتعلقة بالمحيط الذي يشكّل خطراً على تطوّر قدرات الطفل المختلفة .

جدول رقم 56 : رأي المبحوث في الجانب الذي تأثّر فيه طفله بعد التحاقه بالروضة

الجانب الذي تغيّر في الطفل	التكرار	%
النمو الانفعالي النفسي	110	37.3
النمو الاجتماعي	167	56.6
بدون إجابة	18	6.1
المجموع	295	100

لم يكتف الباحث بالمعطى السابق ، على اعتبار أنّ الإجابة : " نعم تغير طفلي نحو الأحسن " في حدّ ذاتها هي إجابة عامة و تحتاج إلى تدقيق أكثر ، لذلك جاء السؤال الموالي ليعطي مدلولاً أكثر معنى بأكثر عمق : على أي مستوى لاحظت التحسن في تربية طفلك بعد التحاقه بالروضة ؟

عندئذٍ أجاب المبحوثون بتوسّع و طلاقة ، وكانت آراؤهم جدّ متنوّعة ففيهم من تحدّث عن اكتساب الطفل للثقة أكثر من ذي قبل ، و فيهم من تحدّث عن قبول الطفل للآخر و قبول اللعب الجماعي بعد أن كان يرفض ذلك تماماً ، وفيهم من تحدّث عن تعديل الطفل لبعض السلوكيات في البيت ، و فيهم من تحدّث عن اكتسابه لبعض الألفاظ و الكلمات ، معبّراً عن النمو اللغوي وهكذا ..على هذا الأساس اجتهد الباحث في قراءة كلّ الإجابات من خلال كلّ الاستمارات بدون استثناء و قد صنّفها إلى :

* نمو الطفل على المستوى الانفعالي
* نمو الطفل على المستوى الاجتماعي .

وحسب الجدول أعلاه ، عادت الغلبة إلى النمو الاجتماعي لدى الطفل المنتمي إلى الروضة بنسبة 56.6 % ، أمّا النسبة الثانية فهي خاصّة بالنمو الانفعالي للطفل وقد قدّرت بـ 37.3%.

لقد لاحظ معظم المبحوثين تحسّنا في تربية الطفل بعد التحاقه بالروضة و القراءة التي يمكن أن نعطيها للترتيب الخاص بالنسب السابقة ، هي أنّ المبحوث ركّز أكثر على ملامح النمو الاجتماعي ،

.

وهي ملامح تبدو أنّها سهلة الملاحظة ، أي هي ملامح تجعلك تلاحظها بسهولة مهما كانت خبرتك التربوية : فبعد أن كان الطفل يميل أكثر إلى التمركز حول الذات ، أصبح بعد دخوله إلى الروضة يقبل التعامل مع الآخر بسهولة ، و بعد أن كان يبدو عليه جانباً من الانعزال أصبح يميل أكثر إلى اللعب مع المجموعة ، وغيرها...فالمبحوث أيًّا كان ومهما كان مستواه ، من السهل عليه ملاحظة هذه السلوك .

وقد يقصد بالنمو الاجتماعي : اكتساب الطفل للسلوك الاجتماعي من عادات و تقاليد و قيم و معايير، ممّا يساعد الطفل على التفاعل و الحياة بانسجام بين أفراد مجتمعه ، وعليه فإنّ النمو الاجتماعي يبدأ مبكراً و يستمر مدى الحياة .

فالنمو الاجتماعي ضرورة للطفل ، من خلال المشاركة و المساهمة في الحياة الاجتماعية و إقامة علاقات صداقة بين الأطفال يُعدّ أمراً ضرورياً ، لذلك فإنّ أطفال الروضة بحاجة إلى أن يحققوا نمواً اجتماعياً سليماً و أن يشعروا بالرضا عن أنفسهم وسط المجموعة ، أكثر مما هم بحاجة إلى التعليم : القراءة ، الكتابة و الحساب .

هنا يبرز دور روضة الأطفال لما تتوفّر عليه من إمكانات تؤدّي إلى إكساب الطفل الخبرات الاجتماعية اللازمة من أجل إعداده ليصبح كائناً اجتماعياً مدعّماً بالعُدّة الضرورية و الكافية للانضمام إلى الحياة الجماعية بتفوق .

صحيح أنّ الطفل يلتحق بالروضة و هو مزوّد برصيد من القيم و المعايير ، تعلّمها و تَدرَّبَ عليها في أسرته ، غير أنّ الروضة توسع هذه الدائرة الاجتماعية للطفل من خلال احتكاكه بجماعة الأقران ، فيتعلّم المزيد من المعايير الاجتماعية كما تنمو شخصيته و يكسب القدرة على حلّ مشكلاته بنفسه وسط جماعته ، و خارج نطاق بيته و بعيداً عن مراقبة الأهل ، بل سيستعد أكثر لمشاركة الآخرين و التعاون معهم في الألعاب و النشاطات الجماعية .

على هذا الأساس يتفق معظم المشتغلين بالبحث التربوي على أهمّية الرياض في مساعدة الطفل على التكيّف الاجتماعي ، فالطفل الملتحق بالروضة أقدر من غيره من الأطفال على الاختلاط بالغير وإقامة العلاقات و هو أكثر شعوراً بالأمن و أقدر على العمل الجماعي و أكثر إقبالاً على مصاحبة الآخرين ، فالروضة فرصة تضع من خلالها الطفل في مواقف تستدعي منه سلوكاً معيّناً و تصرّفاً مناسباً إزاء زملائه و مربيته كما تُثبِّت فيه العادات المرغوب فيها .

أما على مستوى النمو الانفعالي ، فأعتقد أنّه يتطلّب رصيدا معرفيا و أكاديميا من أجل ملاحظته والانتباه إلى ملامحه و يتطلّب خبرة لا يُستهان بها من أجل تحليله و تفسيره .

و يبدو هذا النمو الانفعالي في الشعور بالغضب أو الخوف أو الحب أو الغيرة ، ومن مظاهره الخارجية : الأرق و البكاء ، ومن مظاهره الداخلية : اضطرابات الجهاز الهضمي ، واستجابات

.

صوتية كالصراخ و استجابات لفظية كالسب و الشتم ، وذلك مما يلاحظ على أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بوضوح .

إلاّ أنّ أطفال الروضة تزداد عندهم الانفعالات كلّما زادت اتصالاتهم مع الوالدين و الأقران والمربية، مما يفسح المجال لظهور انفعالات الحب و الغيرة و التنافس و العدوان و الخوف و الغضب ، في جوٍّ من التنوع و التقلب الفجائي ، من الإغراق في الضحك إلى البكاء الحاد ، ومن الحنان إلى العدوان .

إنّ الطفل ليس بوسعه وحده أن ينظم دوافعه و يضبطها أو يكسبها اتزاناً وثباتاً ، وهنا يدخل دور المربية على وجه الخصوص ودور الروضة على وجه العموم ليضاف إلى دور الأسرة ، فالتربية الانفعالية في رياض الأطفال تهدف أساساً إلى مساعدة الطفل على تحقيق الاتزان و تدريبه على ضبط انفعالاته و توجيهها و التعبير عنها بطريقة سويّة ، و قد يكون دور الروضة في الآتي :

* البرامج و الأنشطة المتنوّعة : الرسم و الأشغال اليدوية و الألعاب و الرحلات و الخروج إلى الطبيعة و الحفلات و المسرح و كلّ وسيلة تساعد على تحويل قلق الطفل إلى متعة و الخوف إلى أمان و التعبير عن الذات بحرية .

* المساواة في المعاملة و الحقوق و الواجبات و عدم التفريق بينهم على أساس الجنس أو الفئة الاجتماعية أو الذكاء .

بقي أن نشير إلى عملية تقويم نمو الطفل وأهميتها و خطورتها في الوقت نفسه ، و يقصد بها ملاحظة نماءات الأطفال في المجالات (الحسي/الحركي ، العقلي/ المعرفي ، الانفعالي، الاجتماعي، التواصلي/اللغوي) من أجل كشف نقائص الاستعدادات في هذه المجالات و التعرف على كيفية استجابة كل طفل للوضعية التعلمية المقترحة و كيفية إنجازه للمهمة أو حلّ المشكلة ، وبالتالي فإنّ التقويم يتمثّل في جمع معلومات كافية عن نمو و نضج استعدادات و قدرات الأطفال في تلك المجالات كما تسمح تلك المعلومات بتقدير فعالية الطفل في القيام بنشاطات تربوية من أجل إنماء وضبط و تعديل الأداء في القيام بهذه النشاطات لجعله أكثر استجابة للخصائص النمائية و التعليمية لسن الطفل [254]ص68 .

وهي عملية تهدف إلى إبراز النواحي الإيجابية و النواحي السلبية حتى يمكن تدارك مواطن الضعف و العمل على علاجها و مواصلة إنماء النواحي الإيجابية .

.

جدول رقم 57 : اتجاه المبحوث نحو التعاون مع الروضة

تعاون المبحوث مع الروضة	التكرار	%
نعم	164	50.2
لا	109	33.3
بدون إجابة	54	16.5
المجموع	327	100

هناك جانب آخر له صلة مباشرة بموضوع العلاقة بين البيت و الروضة و هو على قدر من الأهمية، سألنا المبحوث عنه :

هل تتعاون مع الروضة ؟

الشيء الذي يجلب الانتباه أكثر في الجدول هو ليس اتجاه معظم المبحوثين إلى الإجابة الهامّة : " نعم أتعاون مع الروضة " ، والتي بلغت نسبتها 50.2% أي نصف العينة ، بل هو السطر الخاص بـ " بدون إجابة " ، وقد جاءت نسبته مرتفعة مقارنة بالجداول السابقة حيث قدرت بـ 16.5% ، وطبعاً في المنظور السوسيولوجي اللاإجابة هي إجابة ، وهنا يمثّل مؤشر عن طبيعة العلاقة بين الأسرة و الروضة وأعتقد أنّ الامتناع عن الإجابة مرهون بالاحتمالات الآتية :

1) ـ إمّا أنّ المبحوث المعني بالإجابة لا يدرك أهمية موضوع التعاون بينه كولي للطفل و بين الروضة لذلك يعتقد أنّ الأمر لا يعنيه بتاتاً ، و بالتالي فالإجابة على مثل هذا السؤال لا تعنيه أيضاً .

2) ـ أو أنّ المبحوث يدرك تماماً أهمية و خطورة موضوع التعاون و التنسيق بين الأسرة والروضة ، و يدرك تماماً ضرورتها ، إلاّ أنّه تعذّر عليه أن يعيش هذه العلاقة لأسباب ذاتية أو موضوعية ، وبالتالي شعوره بالتقصير جعله يمتنع عن الإجابة .

3) ـ يكون قد اختلط مفهوم التعاون على المبحوث و هكذا فالسؤال بالنسبة إليه جاء عاماً أو مبهماً أو غامضاً ، فربما المبحوث نفسه تساءل عن المقصود من مفهوم التعاون : مجالاته ، زمانه ..إلخ ؟!

على هذا الأساس ، ارتأينا أن ندقق أكثر و نطرح سؤالاً آخر :

إذا كان نعم ، ما طبيعة هذا التعاون ؟

و لقد لخّص الباحث إجابات المبحوثين الكثيرة و المتعددة ضمن صنفين من الإجابة [[255]] :

*تعاون مادي

*تعاون معنوي

.

ولقد تناصفت الإجابات ضمن الصنفين مع تسجيل هيمنة طفيفة للتعاون المعنوي ، حيث قدّرت بـ 52.4% بتكرار 86 من أصل 164 ، أمّا النسبة الخاصة بالتعاون المادي الذي يقدّمه المبحوث إلى الروضة فقد بلغت 44.5 % .

و الآن يمكن تقديم بعض العبارات التي مثّلت التعاون في جانبه المادي و في جانبه المعنوي ، بحيث حافظ الباحث عليها كما جاءت في تعاليق المبحوثين :

التعاون المعنوي حسب المبحوث :

ـ تقديم بعض الاقتراحات إلى إدارة الروضة

ـ تقديم نصائح إلى مربية الطفل

ـ التنسيق في بعض النشاطات

ـ إكمال البرنامج التربوي مع الطفل في البيت

ـ المذاكرة مع الطفل في البيت

التعاون المادي حسب المبحوث دائماً :

ـ تدعيم الرحلات مادياً

ـ تدعيم الحفلات مادياً

ـ إسهامات مالية

ـ تدعيم الروضة بألعاب

ـ تدعيم الروضة بكتب وقصص الأطفال

ـ تدعيم الروضة بمستلزمات النشاطات .

من جهة أخرى سألنا المبحوثين الذين أجابوا بالنفي و كانت نسبتهم 33.3% بتكرار 109 أي ثلث العيّنة الإجمالية ، سألناهم عن السبب الذي جعلهم لا يتعاونون مع الروضة ، وقد توزّعت إجاباتهم

الكثيرة و المتعددة على عدة آراء و تعابير ، اجتهد الباحث في تنظيمها و تبويبها [[256]].

حسب الجدول فإنّ أعلى نسبة سجلت هي تلك الخاصة بـ : " بدون إجابة " حيث بلغت 29.3% بتكرار32 و من أصل 109 ، والامتناع عن الإجابة هنا هو مؤشّر عن طبيعة العلاقة بين البيت والروضة ، بحيث لم يجد المبحوث المبرر الضروري و الكافي لعدم تعاونه مع الروضة ، أما الذين عبّروا عن السبب الذي جعلهم لا يتعاونون مع الروضة ، فقد قدموا التعاليق و المبرّرات من خلال الاستمارات ، كان من أهمّها :

ـ ليس لدي الوقت

ـ لم تتوفّر الفرصة لذلك

.

ـ لم تطلب الروضة منّا ذلك

ما نستنتجه من خلال النزول إلى الميدان هو الملاحظات الآتية :

1 ـ إمّا انعدام التعاون بين البيت و الروضة تماماً

2 ـ وإما تعاون مبني على تصوّرات مشبوهة وإدراكات مشوشة ، الأمر الذي يجعلنا نطلق عليه " تعاون سلبي " وهو :

أ) تعاون في اتجاه واحد بحيث تقوم الأسرة بتلبية كل مطالب الروضة دون مناقشة أو حوار متبادل

ب) تواصل ضعيف و ضيق المدى لا يرتقي إلى بناء تفاعل تربوي بين الروضة وأهل الطفل .

بهذه المعاني السابقة و التي استقيناها ميدانيا ، يضيع الهدف المشترك بين المؤسستين و بالتالي يضيع المقصود من مفهوم التعاون و المعنى الحقيقي للعلاقة بين البيت و الروضة بحيث كلاهما يصبو إلى تربية الطفل و هو نفس الشخص المشترك بينهما .

لو تتأمّل كل من الأسرة و الروضة في مفهوم التعاون و هدفه و مجالاته لوجد كل منهما حقيقة لابد منها: حتمية الحوار المتبادل و التواصل المستمر و التخطيط المشترك ، بحيث أثبتت التجارب في العالم أنّ التعاون و التكامل بين البيت و الروضة ممكن جداً و هو ليس مستحيلاً ، إلى درجة أنّه وُجد هذا التكاتف في البيئة المتواضعة حيث تفتقر الروضة إلى الحد الأدنى من الأثاث و الأدوات ، ممّا جعل الآباء يتبنّون أمر الروضة بأنفسهم و يتدخّلون و يتعاونون في العمل و الإنجاز مهما كان حجمه ، ولا شكّ أنّ أشكال التعاون لا حصر لها و أنّها تتغيّر وفق البيئة التي توجد فيها الروضة .

فمتى يصبح التعاون بين الأسرة و الروضة عملاً ذاتياً و تلقائياً ، بعيداً عن أشكال التطفّل و التورط ؟

ولعلّ من بين المقترحات الضرورية في هذا المجال هو إنشاء مجالس للأولياء داخل الرياض ، للمساهمة في إدارة بعض الأجزاء من مؤسسة الروضة وفق آلية التأهيل و التطوير .

جدول رقم 58 : اتجاه المبحوثين نحو المشاركة في اجتماعات الروضة

المشاركة في اجتماعات الروضة	التكرار	%
نعم	139	42.5
لا	177	54.1
بدون إجابة	11	3.4
المجموع	327	100

العلاقة بين البيت و الروضة من المجالات التي خصّتها الدراسة بالبحث و الاهتمام من خلال محاولة الكشف عن عدّة جوانب : دوافع اختيار المبحوث للروضة الحالية التي ألحق بها طفله ، تواصل

.

الأسرة مع المربية ، محدّدات مفهوم التواصل مع المربية بالنسبة لأسرة الطفل ، وهذه المرّة جاء السؤال عن المشاركة في الاجتماعات التي قد تنظمها الروضة ..وهي بمثابة مؤشّر مهم عن العلاقة المتبادلة بين البيت و الروضة ، أي بين الأولياء و المربيات .

كما هو موضّح في الجدول عادت أعلى نسبة إلى الإجابة : " لا ، لا أشارك في اجتماعات الروضة " بنسبة 54.1% ، مع تسجيل النسبة الخاصة بالإجابة المقابلة إذا ما أردنا أن نقارن بين الإجابات وهي نسبة أرادت أن تلحق بالنسبة الأولى و كانت تعني الإجابة : " نعم أشارك في اجتماعات الروضة "و قد قدرت بـ : 42.5% .

بالنظر إلى أهمية العلاقة بين البيت و الروضة ، أراد الباحث أن يتعمق في تفاصيل أكثر لدراسة و كشف بعض الجوانب الخفية في الموضوع ، لذلك طرح على المبحوثين من خلال استمارة الاستبيان سؤالاً تابعاً للسؤال المذكور أعلاه ، فقال :

ما هو السبب الذي يمنعك من الاجتماعات في الروضة ؟

بالنسبة للمجموعة التي أجابت بالنفي و كان عددها 177 فتوزّعت إجاباتها إلى ستة دلالات نموذجية ، اجتهد الباحث في تبويبها محافظاً في ذلك على الألفاظ و التعبير الذي جاء به المبحوثون أنفسهم .

لقد عادت أعلى نسبة إلى الإجابة : " لا أشارك في اجتماعات الروضة لانعدام الاجتماعات أصلاً " و قد بلغت 41.8% (انظر جدول رقم 29 بالملاحق) ، بينما يلاحظ النسبة الثانية و هي أقرب إلى الأولى قد قدرت بـ : 37.3% و هي تلك التي تعلقت بالإجابة : " لا أشارك في اجتماعات الروضة لضيق الوقت " ، أي أنّ ولي الطفل ليس لديه الوقت المناسب للاجتماعات مع إدارة أو مربية الروضة .

بينما المجموعة التي أجابت : " نعم ، أشارك في الاجتماعات الخاصة بالروضة "و كان عددها 139 ، فقد خصّصها الباحث بسؤال :

ما هي المواضيع المدرجة في هذه الاجتماعات ؟

و أيضاً كانت إجاباتها متفرقة و متنوعة ، استطاع الباحث أن يصنّفها إلى خمسة إجابات نموذجية [[257]]، ودائماً وفق ما كتبه المبحوث على الاستمارة كما هو موضّح على الجدول .

عادت أكبر نسبة إلى الإجابة : " أهم المواضيع المدرجة ضمن الاجتماعات ، حول كيفية التعامل مع سلوك الطفل " ، بنسبة 41.7% أي اجتماعات ذات طابع تربوي توعوي .

صحيح أنّ الأسرة هي المحيط الاجتماعي التربوي الأوّل للطفل ، وهي الطرف الأساسي المعني بإلحاق هذا الطفل إلى الروضة أو عدم إلحاقه ، حيث يتوقف ذلك على مدى القناعة بالدور التربوي / الاجتماعي للروضة ، إلاّ أنّه يجب على كلٍّ من الأسرة و الروضة أن يعلم بأنّه سرعان ما يلتحق الطفل بالروضة يصبح كلاهما معني برعاية هذا الطفل وحمايته و تربيته و تنشئته ، و كلٌّ حسب

.

موقعه و تمثّله لدوره في العناية بالطفل و تربيته ، وتأمين متطلّبات نموه و حاجاته ، وهذا الذي يحتّم أن تقوم بين المؤسستين : الأسرة و الروضة ، علاقة وثيقة و متبادلة تستند إلى تفهّم كلٍّ منهما دور الطرف الآخر ، والسعي إلى إيجاد صيغة من التنسيق و التعاون المستمر من أجل ضمان بيئة سليمة لنمو الطفل و تطوّر إمكاناته النفسية و المعرفية و الاجتماعية .

لقد أكّد المربّون أنّه لا يمكن أن تكون الأسرة أو الروضة أو حتى المدرسة عالماً مغلقاً على نفسه ، مستقلاً كلٌّ عن الآخر ، لأنّه إذا انعدم الاتصال فعلاً بين المؤسسات التربوية المعنية بالطفل ، قد يؤدي ذلك إلى سوء توجيهه و إلى اضطراب في تنشئته .

و أعتقد أنّ هذه المعاني هي التي جعلت موضوع تعديل سلوك الطفل و كيفية التعامل معه من النقاط الأكثر تداولاً في اجتماعات الروضة بالأولياء ، كما توضّح سابقاً ، وبالتالي أضحت هذه اللقاءات بين إدارة الروضة و مربّية الروضة و ولي الطفل من الواجبات التربوية و من العوامل الأساسية في إنجاح الفعل التربوي ، وليست هي ضرباً من النفل كما يعتقد البعض .

و في الحقيقة ، أنّ الأسرة التي لا تبالي بما يفعله الطفل في الروضة ، تقوده إلى الشعور بعدم جدوى النشاط داخل الروضة أو بقلّة فاعليته ، والعكس صحيح فإنّ الروضة التي تتجاهل الوسط الأسري الذي يعيش فيه الطفل قد تجعله يتصوّر أنّه بإمكانه العيش بعيداً عن البيت ، وهذا شكل من أشكال سوء التوجيه .

صحيح أنّ الطفل عندما يدخل الروضة يكون قد استقلّ عن أسرته و عن أمه على وجه الخصوص ، بل هناك من يرى أنّ مساهمة الروضة في فكّ بعض الروابط العاطفية بين الأم و الطفل هو حلٌّ في حدّ ذاته لبعض المشكلات النفسية و الاجتماعية ، لأنّ الروضة حينما ترعى الأطفال رعاية آمنة ومتزنة فهي تساهم في إعطاء فرصة للوالدين و لاسيما الأم للمشاركة في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية و حتى السياسية .

لكن هذا لا يجب أن يعني : استقالة الأسرة عن تربية الطفل و لا يجب أبداً تبرير هذا السلوك بدعوى أنّ الطفل قد ألحق بالروضة أو المدرسة إذاً سينتهي هنا الدور التربوي للأسرة .

.

جدول رقم 59 : **اتجاه المبحوث نحو الاطلاع على البرنامج التربوي للروضة حسب المستوى التعليمي**

م.ت	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
الاطلاع على البرنامج التربوي	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	8	57.1	11	58	18	60	67	62	101	64.7	205	62.7
لا	4	28.6	5	26.3	6	20	24	22.2	41	26.3	80	24.5
بدون إجابة	2	14.3	3	15.8	6	20	17	15.7	14	9	42	12.8
المجموع	14	100	19	100	30	100	108	100	156	100	327	100

في بعض الأحيان ، جاءت ضمن الاستمارة بعض الأسئلة المباشرة ، ولم يكن القصد منها استفزاز المبحوث بقدر ما كان الهدف منها هو جعله يعيش الظاهرة ، أي يستشعر موقفه من الروضة و يلاحظ هو بنفسه كل جوانب هذه العلاقة ، لذلك جاء هذا السؤال :

هل اطّلعت على البرنامج التربوي للروضة ؟

ويندرج هذا السؤال ضمن قائمة الأسئلة التي خصّت العلاقة بين البيت و الروضة بغية قياس المسافة النفسية /الاجتماعية بينهما ، ولقد أجاب معظم المبحوثين بـ : " نعم ، اطّلعت على البرنامج التربوي للروضة " ، بنسبة 62.7% من مجموع العيّنة الكليّة ، وفي المقابل أجاب ربع (4/1) العينة ، بأنّه لم يطّلع على البرنامج ، بل اكتفى بالاقتناع بالخط العام للمنهاج التربوي الذي تتّبعه الروضة ، مبرّرا في ذلك بتعاليق و تعابير[258] ، كان من أهمّها :

ـ لم يعرض عليّ البرنامج

ـ ليس لديّ الوقت

ـ ليس هناك برنامج أصلاً

وهذا مؤشّر آخر يدلّ على طبيعة العلاقة الحالية بين الأسرة و الروضة .

أمّا بالنسبة لتأثير متغير المستوى التعليمي ، فهو واضح من الجدول أنّه كلما ارتفع المستوى التعليمي للمبحوث كلما زاد معه الاهتمام أكثر بالبرنامج التربوي و الاطلاع عليه و مناقشته ، وهي نتيجة جد مقبولة ، لأن التعامل مع البرنامج التربوي كأحد عناصر عملية التعلم ، يتطلب قدرات و إمكانات معرفية حتى و إن تعلّق الأمر ببرنامج الروضة الذي هو برنامج يقوم على النشاط و اللعب و التدريبات التربوية الجماعية وذلك عن طريق الأنشطة العملية و الذهنية من خلال اللعب المنظم ، على خلاف البرنامج التربوي المدرسي الذي يقوم على المواد الدراسية بالدرجة الأولى .

.

جدول رقم 60 : اتجاه المبحوث نحو ما ينتظره هو من المنهاج التربوي

ما تنتظره الأسرة من المنهاج	التكرار	%
إعداد الطفل للمدرسة الابتدائية	68	20.8
تنمية قدرات الطفل	104	31.8
توجيه الطفل و تنشئته	83	25.4
لا شيء	8	2.4
بدون إجابة	64	19.6
المجموع	327	100

رغم النسب المتنوّعة التي جاءت في الجداول السابقة و التي تحدّد اتجاهات المبحوث نحو البرنامج التربوي المتّبع في الروضة ، فإنّ الجدول الموالي يوضّح آراء المبحوثين حول ما ينتظرونه من المنهاج نفسه .

توزّعت الإجابات على مجموعة من الأفكار ، وقد بوّبها الباحث إلى أربعة دلالات نموذجية ، و كما هو موضّح في الجدول فإنّ أعلى نسبة خصّت الإجابة : " ما أنتظره من البرنامج التربوي في الروضة هو تنمية قدرات الطفل " و ذلك بنسبة 31.8 % ، مع تسجيل إجابتين جاءت نسبتهما متلاحقة في الترتيب و يتعلّق الأمر بـ :

ـ " ما أنتظره من البرنامج التربوي في الروضة هو توجيه الطفل وتنشئته " بــ 25.4%

ـ " ما أنتظره من البرنامج التربوي في الروضة هو إعداد الطفل للمدرسة الابتدائية " بــ 20.8%

أمّا النسبة الخاصّة بـ : " بدون إجابة " فقد عرفت هي الأخرى ارتفاعاً طفيفاً مقارنة بالجداول السابقة

وأعتقد أنّها نسبة تحتمل :

1 ـ إمّا أنّ المبحوث لا ينتظر شيئاً من البرنامج التربوي

2 ـ أو أنّ ارتفاع عدد الممتنعين عن الإجابة سبّبته النسبة الخاصة بالذين لم يطّلعوا على البرنامج ، وبالتالي فهو لا يستطيع أن ينتظر شيئاً من برنامج لم يطّلع عليه أصلاً و لا يستطيع التعليق عليه .

و على الرغم من ذلك ، فإنّنا نسجّل في هذه اللحظة من البحث ، نقطة إيجابية لصالح المبحوث الذي ساعده مستواه العلمي و خبرته في المجال التربوي على بلوغ درجة من الوعي ، سمحت له بالتأكيد على معاني أكاديمية و على معاني أثبتتها الدراسات الميدانية و هي متعلّقة بأهمية الطفولة المبكرة وأهمية الروضة بالنسبة لنمو الطفل في هذه المرحلة .

.

ففيها تتكون العادات و الاتجاهات و القيم ، وتنمو القدرات و الميول و الاستعدادات و تتطوّر، وخلال هذه المرحلة أيضاً يتحدّد مسار نمو الطفل من جميع الجوانب طبقاً لما يتوفّر من الخبرات و المواقف التي يتعرّض لها في بيئته المحيطة به و هذا ما يجعل تربيته في هذه المرحلة أمراً يستحقّ الاهتمام والعناية والمتابعة .

على هذا الأساس يصبح من المؤكّد أنّ روضة الأطفال هي الوسط الأكثر تأثيراً في نمو الطفل من جميع جوانبه ، ففيها تتفتّح شخصيّته و تتلقى التأثيرات الحسية الفعّالة التي يظلّ تأثيرها طوال حياته، إلى درجة أنّ هناك من يرى أنّ أسس الاستعداد لدى الطفل لممارسة الدّور الاجتماعي من خلال حياة الجماعة و المدرسة و الانتقال إلى جوّ المهنة فالزواج فتكوين الأسرة ، تُرسى قواعدها في هذه المرحلة من العمر التي تُسمى مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة الروضة .

من جانب آخر ، يمكن بناء قراءة للمعاني السابقة من منطلقات نظرية و فلسفية و هي تخصّ الموضوع بشكل مباشر ، بحيث إذا تمعّنا جيّداً في مفهوم المنهاج التربوي على اعتبار أنه الخبرات التربوية التي تنتجها المدرسة لتلاميذها داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على إنماء شخصياتهم في جميع جوانبها المتعدّدة نمواً يتّسق و الأهداف التربوية ، فإنّنا نجد أنّ المنهاج عنصر من عناصر العملية التربوية و هو ضروري لاستمرار هذه العملية ، لإحداث التغيرات السلوكية المنشودة لدى الأطفال .

للتذكير فإنّ النسق النظري لمنهاج تربية الطفل يشتمل على : القيم و على نظريات تعلّم الطفل ، وعلى نظريات التغيّر الاجتماعي ، هذه الأخيرة هي التي تهتم بالمعطيات السوسيولوجية للأسرة ، والعلاقات الزوجية و أيضاً الدور الاجتماعي و عمل المرأة خارج البيت ، وكذلك إشراف الوالدين على الطفل ، وتهتم أيضاً بالتكامل بين البيت و الروضة و المدرسة ، وأثر الإعلام على النسق الاجتماعي ككل .

في هذا النطاق ترى الفلسفة التربوية الحديثة أنّ بناء الفرد هو غايتها الأساسية و ذلك باهتمامها بشخصيته المتكاملة ، من الناحية العقلية و الجسمية و الانفعالية و الاجتماعية و الخلقية و إشراكه في أنواع مختلفة من النشاط الذي يساعده على تحقيق النمو وفقاً لقدرات الطفل و إمكاناته ، عندئذٍ يصبح المنهج هو الوسيلة الفعّالة التي تساعده في تحقيق ذلك .

فالشرح الذي يعطيه الطفل عن طبيعة الأشياء يرتبط به هو ، فأفكاره هي نتيجة مجهوده لاستيعاب التقنيات المستعملة في محيطه و التي تمثّل الموضوع الضروري لنشاطه [259]ص294.

فالطفل في هذه المرحلة من العمر(3-6) و هي مرحلة الروضة ، و على مستوى النمو العقلي والنمو الاجتماعي ، لا يرى إلاّ وجهة نظره أي أنّ إمكانياته و قدراته لا تسمح له بأخذ بعين الاعتبار أفكار

.

الآخرين كما هي ، بل هو سيعتمد على أسلوبه الخاص في النظر إلى الأشياء و بالنسبة إليه هذه هي الحقيقة ، و طفل 3 سنوات عندما يريد أن يدخل السرور على أمه فهو يهدي لها لعبة صغيرة مثل سيارة صغيرة و ليس منديلاً [260]ص63 .

لذلك فإنّ العمل مع الأطفال في الروضة يتطلّب الفهم و المهارة ، فقبل أن تخطّط لأنشطتهم يجب أوّلاً أن تتعرّف على خصائصهم النمائية و كيف يكتسبون المفاهيم ؟ و كيف يتعلّمون ؟ و ما هي التطبيقات التربوية الملائمة لمرحلة نموهم ؟ و ما هي الوسائل و الأساليب الملائمة لتعلّمهم ؟

للإجابة على هذه التساؤلات و غيرها ، لا بأس من التذكير بما يجب أن يتضمّنه المنهاج الخاص بالأطفال الصغار :

ـ جميع النشاطات و التجارب التي يوفّرها لهم الكبار

ـ جميع النشاطات التي يبتكرونها لأنفسهم

ـ اللغة التي يستخدمها الكبار للتعامل مع الصغار و اللغة التي يستعملها بعضهم مع بعض

ـ كل ما يشاهده الصغار و يسمعونه في البيئة المحيطة بهم [261]ص44 .

جدول رقم 61 : اتجاه المبحوثين نحو المشاركة في إثراء البرنامج التربوي للروضة

المشاركة في إثراء البرنامج	التكرار	%
نعم	74	22.6
لا	212	64.8
بدون إجابة	41	12.5
المجموع	327	100

في السابق اتجه المبحوث نحو اعتبار البرنامج التربوي للروضة كأحد الدوافع الأساسية في اختيار الروضة الحالية لطفله ، و لقد أعطاه الأولوية على حساب جوانب أخرى : سمعة الروضة أو كفاءة المربية ، لذلك أردنا أن نواصل مع المبحوث في هذا الاتجاه لقياس المسافة الحقيقية بين الأسرة والروضة و معرفة الجانب الأكثر اهتمام في مؤسسة الروضة من طرف المبحوث ، و على هذا الأساس جاء هذا الجدول وليد السؤال :

هل تشارك في إثراء البرنامج التربوي للروضة ؟

.

إنّ طبيعة السؤال حدّدت طبيعة الإجابة و التي توزّعت على " نعم " أو " لا " و قد كانت الغلبة لـ : " لا أشارك في إثراء البرنامج التربوي للروضة " بنسبة 64.8 % أي بتكرار 212 من أصل المجموع الكلّي للعينة 327 .

قبل الاسترسال في قراءة هذه النتيجة ، لا بأس من التذكير بملاحظة سابقة حول موقف المبحوث من البرنامج التربوي للروضة ، وقد قلنا أنّ الأسرة اتجهت بإيجابية و قوّة نحو اعتبار طبيعة البرنامج التربوي كأحد أهم الدوافع لاختيار الروضة للطفل (أنظر الجدول رقم 32) ، و لكن رغم ذلك أعتقد أنّ هذا الموقف كان أكثر حول الخطوط العريضة أو الاتجاه العام للروضة و لا يعني في الغالب أنّ الأسرة تهتم بتفاصيل ومضامين البرنامج وخاصة تلك التي تخدم نمو الطفل .
المهم أنّ الأغلبية من المبحوثين صرّحوا بعدم المشاركة في إثراء البرنامج التربوي للروضة التي التحق بها طفلهم ، و لهم في ذلك مبررات و عوامل كثيرة جدًّا استطاع الباحث أن يميّز بينها و يصنّفها إلى مجموعتين :

* أسباب ذاتية

*عوامل تتعلّق بالروضة

الملاحظ على الجدول الخاص بهذه الإجابة (جدول رقم 32 بالملاحق) أنّ الإجابتين جاءت نسبتهما متقاربة جداً ، فالأسباب الذاتية قدرت بـ 42.4% مقابل النسبة الخاصة بالعوامل المتعلّقة بالروضة 41.5% ، وذلك من مجموع 212 الخاص بالفئة التي لا تشارك في إثراء البرنامج التربوي .

و الآن يمكن عرض بعض الألفاظ التي قال بها المبحوث مبرّرا إجابته ، فبالنسبة للأسباب الذاتية ، قال :

لم أشارك في إثراء البرنامج التربوي للروضة بسبب ارتباطاتي المهنية □ □ □ □ □ ضيق الوقت

□ □ □ □ أني لست متخصّصاً و لا مؤهلاً لذلك

□ □ □ □ لأني لا أعرف البرنامج أصلًا

□ □ □ □ لأني لم أفكر في الأمر

□ □ □ □ لأنه ليس لي حق التدخل في ذلك

□ □ □ □ عدم تواصلي مع الروضة.

أمّا مجموعة المبحوثين الذين ذكروا العوامل المتعلّقة بالروضة، فقد قالوا :

لم أشارك في إثراء البرنامج التربوي للروضة ، لأنّها لم تطلب إدارة الروضة منّا ذلك

☐ ☐ ☐ لأن الإدارة تعرف واجبها

☐ ☐ ☐ لأن هذا الأمر لا يعنيني مباشرة

☐ ☐ ☐ لأني أثق في المربيات

☐ ☐ ☐ لأنّ البرنامج مسطّر مسبقاً

☐ ☐ ☐ لأن البرنامج جيد و في المستوى .

جدول رقم 62 : رأي المبحوث نحو ما وجده مناسبا لطفله في الروضة

الذي وجده مناسباً للطفل	التكرار	%
الاستقبال	45	13.8
البرنامج اليومي	140	42.8
الألعاب	76	23.2
الاندماج	27	8.2
المعاملة مع الطفل	17	5.2
بدون إجابة	22	6.7
المجموع	327	100

بما أنّ الروضة أصبحت تمثّل بالنسبة للأسرة بديلاً اجتماعياً ملائماً للطفل ، وقد افترضت الدراسة أيضاً أنّ الروضة وسيطا تربوياً مناسباً لنمو الطفل ، فقد أصبح الإقبال على الروضة أمراً ملحوظاً ، على سبيل الاضطرار من حيث العامل الاجتماعي / الاقتصادي كخروج الأم للعمل ، وعلى سبيل الاضطرار أيضاً من حيث العامل التربوي التعليمي كتحضير الطفل للمدرسة .

على هذا الأساس ارتأينا أن نسأل المبحوث عن مدى قبوله و اقتناعه بالروضة الحالية التي التحق بها طفله ، لذلك طرحنا السؤال التالي :

ما الذي وجدته مناسباً لطفلك في الروضة ؟

.

و لقد توزّعت الإجابات على عدة جوانب ، حيث كانت أفكار و آراء كثيرة و متنوّعة إلاّ أنّ الباحث بوّبها ضمن إجابات نموذجية ، كما هي موضّحة في الجدول ، و بلغت أعلى نسبة 42.8% بتكرار 140 من أصل العيّنة الكلية و كانت هذه النسبة تخصّ : " البرنامج اليومي " .

لا أعتقد أنّ المبحوث يقصد بالبرنامج اليومي تلك الفقرات المفصّلة ، بحيث كل فترة تتضمّن نشاطاً معيّناً على الرغم من أنّ بعض الأسر تصل إلى هذه الدرجة من المتابعة و التقويم ، نظراً لإمكانياتها في المجال التربوي دون أن ننسى تأثير المستوى التعليمي للمبحوث كمتغيّر شخصي أساسي في البحث ، إلاّ أنني أرى أنّ الذي تقصده الأغلبية هو " الرضا" عن الخطوط العريضة و العامة للمنهاج ، خصوصاً إذا بدأت تظهر على الطفل بعض الآثار على بعض السلوكيات : كدعاء الأكل ، ودعاء النوم ، وبعض الآداب المتعلّقة بالنظام و الترتيب ، كما قد تلاحظ الأسرة على طفلها ترداد بعض الأغاني أو بعض السور القرآنية أو بعض الألفاظ المتعلّقة بالتحية أو شعار الروضة ... وهذا ما يشكّل عند المبحوث مؤشرات أثر البرنامج التربوي على الطفل .

جدول رقم 63 : رأي المبحوث نحو ما لم يجده مناسباً للطفل في الروضة

ما لم يجده مناسبا لطفله	التكرار	%
ضعف برمجة الألعاب	128	39.1
ضعف تأهيل المربية	32	9.8
مقر الروضة ومحيطها	41	12.5
المعاملة السيئة	71	21.7
التغذية	29	8.9
بدون إجابة	26	7.9
المجموع	327	100

في نفس الإطار ، جاء السؤال الموالي :

ما الذي لم تجده مناسباً لطفلك في الروضة ؟

و دائماً كان الهدف من هذا السؤال هو قياس مدى الرضا من عدمه للأسرة عن الروضة ، و لهذا تدفقت على الاستمارات إجابات متعدّدة جداً ، اجتهد الباحث في تصنيفها و تنظيمها من خلال خمسة إجابات نموذجية ، كما هو موضّح في الجدول .

.

لعلّ النسب التي سجّلت حضورها بقوّة في هذا الجدول كانت تلك التي تتعلّق بالإجابتين التاليتين :

ـ ما لم أجده مناسباً لطفلي في الروضة هو " برمجة الألعاب " بنسبة 39.1%

ـ ما لم أجده مناسباً لطفلي في الروضة هو" المعاملة السيئة " 21.7 %

هنا جاءت ملاحظات المبحوث و تعليقاته في الصميم ، بحيث كان يقصد بموقفه من لعب الطفل و أيضاً الألعاب داخل الروضة مسألة في غاية من الأهمية ، لأنّ تسطير برنامج خاص بطفل الروضة و لكن دون التأكيد على أهداف النشاطات و فنون التسلية و أنواع من اللعب وعلى التطبيقات التربوية ، يبقى برنامجاً ناقصاً جداً و خاصّة على مستوى النمو و التعلم ، والمفارقة التي نسجلها على المبحوث في هذه اللحظة من البحث ، هي إدراج اللعب من الضروريات التي يجب أن تكون ضمن البرنامج التربوي داخل الروضة في حين هو نفسه أدرج اللعب والنزهة من الكماليات كما جاء في تحليل سابق [262] .

تظهر أهمية اللعب من خلال دوره كمنظم لنمو الطفل ، حيث يؤكّد " بياجي " على أهمية اللعب الرمزي في التنظيم المعرفي و تكوين الفكر الرمزي عند الطفل ، ويضيف إلى ذلك قيمة عاطفية مهمة ، فمن خلال هذا اللعب يقوم الطفل باستيعاب الواقع و تكييفه مع رغباته التي يشبعها من خلال ذلك اللعب [263] ص222.

كما أنّ موقف المبحوث من مسألة المعاملة السيئة و الاستقبال السيئ على حد تعبيره هي مسألة في غاية الخطورة و هي تؤكّد تماماً ما نسمع عنه من خلال الأولياء أو بعض البرامج الإعلامية ولاسيما عبر التلفاز أو الراديو أو عبر تحقيقات صحفية أو عن طريق بعض الدراسات الميدانية ، عن واقع ممارسات بعض رياض الأطفال في الجزائر و في الوطن العربي عموماً ، كما تجدر الإشارة إلى أنّ استقبال الصغار بشكل جماعي في الروضة يجب أن يخضع لشروط مشددة من النظافة و التقيد بالقواعد الصحية و الرقابة الدائمة خوفاً من أن تتحول الروضة في مجتمعاتنا إلى مركز لنقل الأمراض .

.

7 - 2 - تحليل خاص بالسؤال الثالث و السابع و الثامن و التاسع من المقابلة :

إضافة إلى تحليل الجداول الخاصة بالاستمارة ، رأى الباحث أن يدعم المناقشة بتحليل بعض الإجابات الخاصة بالمربيات و التي تخدم الفرضية الثانية ، من خلال السؤال 3 - 7 - 8 - 9 .

جدول رقم 64 : تكوين المربية

المربية	محتوى وحدة السياق بالعامية	محتوى وحدة السياق باللغة العربية
1	لا ، في الحقيقة ما تكونتش ، بصّح كنت أكثر حاجة انديرها نتبّع في التلفزيون نتبّع البرامج الخاصّة بالأطفال ، كي يجيبو دكتور يهدر على الأطفال ، نقرا ، انروح لـ.. الأنترنت نبحث ، درت تكوين نفسي ، ما روحتش درت برّا بصّح درت تكوين نفسي ، يعني باش انشوف الطفل كيفاش نتعاملو معاه ، راني عارفة كي نروح نخدم في الروضة انصيب بزّاف ، كيفاش انديرباش ما نربيش كيما تربينا احنايا ، الأسرة الجزائرية تربي اولادها على الضرب ، حبيتا حنا نكونو مختلفين ، نحبو الجيل انتاعنا يتعلّم نعطيولْو حاجات اجْدُد	لا لم أتكوّن ، وقد اعتمدت على نفسي من أجل التكوين الذاتي وذلك من خلال استغلال البرامج التلفزيونية و الأنترنت ، و أود أن أتكوّن في التعامل مع الأطفال حتى أربيهم على قيم جديدة لأن الأسرة الجزائرية تربي أطفالها بالعنف .
2	لالا ، قبالا دخلت نخدم ما ذا بِيَّ ca me fait plaisir زعم يكون عندي.. خاطر علاه تكون تعرف كيفاه تتعامل مع الطفل ، ذرك حنا بالاك كي دخلنا ما صح كنت نتعامل مع الأطفال انتاع الأسرة ، بصّح ماشي كيفكيف... déférence كبيرة ..	لم أتكون ، لكني باشرت العمل في الروضة ، و أفضل التكوين من أجل الاطلاع على كيفية التعامل مع الأطفال .
3	كان بعد المسابقة كان بزّاف ، قبل المسابقة كان نسبة قليلة sur tout في القصص ، كاين كتاب انتاع تربية الأولاد في الإسلام ، كنت نقراهم هاذو الكتب ، لكن بعد المسابقة ، مادام دخلت للميدان ، الإنسان لازم يطوّر نفسو في هذا الميدان ، طالعتْ وابْحثت أوو مازلْت أطالع أو أبحث أو دورات أكيد .	زاد حرصي على التكوين في مجال الطفولة بعد نجاحي في المسابقة ، ولأن التكوين ضرورة ، فقد بحثت و طالعت ومازلت كذلك .
4	بصفة صغيرة ، حتى صرت في الميدان باه اتْعَرَّفت على أكثر على الجانب انتاع الطفل سواء من حيث النمو وَلاَّ من... حتى ولّيت في الميدان باه درت تكوين وادْرست وابْحثت في الحقيقة الجمعية هي التي تكفّلت ، و كان عندي اطلاع هَكَّا من حيث دراسة للكتب هكّا	العمل في ميدان الطفولة هو الذي دفعني للتكوين ، والجمعية هي التي تتكفل بذلك .

.

5	**في الآونة الأخيرة راهو عندنا اطلاع يعني مع المشرفة انتاعنا نديرو جلسات تكوينية في هذا المجال ، يعني من قبل ماكانت عندنا بالفعل ، يعني كان الإنسان آآ.. كانت اجتهادات شخصية ، والآن عندنا تكوين في المجال النفسي في المجال الاجتماعي في المجال..معنتها الحمد لله أفضل الآن أفضل من السنوات اللي فاتت .**	**في الفترة السابقة لم نعرف أي تكوين ، لكن الآن هناك جلسات تكوينية في مجال الطفولة**
6	**اعتمدت على الخبرة .. وانشوف يعني كانو عندي احْبَاباتي يخدمو في آآ.. d autres crèches أوو يعني شفتهم رحت زرتهم شفت كيفاه التعاملات معاهم يعني ادّيت مَنْ وَ مَنْ أوو الحمد لله.**	**أنا أعتمد على الخبرة اليومية و خبرة الزميلات في الرياض الأخرى .**
7	**كنت نقرا كتب بزّاف ، وانتابع الأشرطة انتاع الدول الغربية**	**قرأت كتبا و أتابع أشرطة متخصصة في مجال الطفولة .**

أوجه التشابه :

ــ انعدام التكوين الأكاديمي و المتخصص لكل الحالات

ــ الاعتماد على التكوين الذاتي و الخبرة اليومية

ــ الرغبة في التكوين بعد الانضمام إلى الروضة .

التعليق على أوجه التشابه :

من خلال المقابلات التي أجريناها مع المربيات ، ومن خلال الملاحظات الميدانية ، يمكن القول أن المربية في الجزائر لا تعرف التكوين السابق عن العمل في الروضة ، بالشكل الذي تعرفه بعض الدول الغربية أو حتى العربية ، كما أنها لا تعرف ما يسمى بالتدريب أثناء الخدمة إلاّ نادراً وبصورة متعثرة ، والمقصود به : المحاضرات المتخصصة أو الدورات التدريبية المنتظمة أو اللقاءات الدورية مع الخبراء أو الو رشات التطبيقية ، و كل هذا مرهون بنشاط الإدارة المشرفة على الروضة لذلك نجد أن الرياض تتفاوت على مستوى التصور نحو الروضة و البرنامج و النشاطات و الأهداف والمردود .

و تتضح أهمية تدريب مربيات الأطفال في أهمية المهمة التي تقوم بها المربية ، فهي الموجهة الأساسية للنمو المعرفي و العقلي و الجسمي و الانفعالي و الاجتماعي للأطفال ، وإن إعدادها السليم وتدريبها الصحيح يساعد في تحقيق النمو السليم و المتوازن للطفل ، ويجعلها متكيفة مع متطلبات عملها، وقادرة على الاستمرار بمهمتها و الإنتاج المبدع في العمل .

ثمّ أنّ التطور العلمي و الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي عامة ، فرض على النسق التربوي ضرورة مواكبة تلك التغيرات ، وذلك بتطوير ذاته بدءاً من مرحلة رياض الأطفال ، ولم يقتصر ذلك

.

التطوير على المناهج الدراسية و المعلومات و الخبرات التي يشمله هذا النسق ، بل توجه أيضاً إلى ضرورة إعداد المربية .

حيث أجمع التربيون على أهمية دور المعلم في العملية التعليمية التربوية و جعلوه عاملاً أساسياً في إنجاح هذه العملية ، ولما كان من المستحيل مواكبة التغيرات الحضارية من خلال الإعداد وحده ، تنبّه التربويون إلى ضرورة تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، وأهمية ذلك التدريب في التطوير المهني للمعلم و تطويره علمياً و شخصياً [42]ص62 .

من ناحية أخرى يرجع فشل الكثير من حركات التطوير التربوي و إصلاحه إلى غياب التصورات الواضحة في تلك المحاولات خاصة فيما يتعلق بإعداد المعلم و تدريبه ، وفي المقابل نجد أن شتى جوانب تطوير العمل التربوي في رياض الأطفال ، ولاسيما فيما يتصل بتطوير المناهج و النشاطات ، تبقى أمنيات ما لم يصاحبها تطوير لأداء العاملات في الرياض ، كما أن المشكلات التي تواجه رياض الأطفال على اختلاف أنواعها تعود إلى المشكلة الأساس وهي مشكلة إعداد العاملات في رياض الأطفال قبل الخدمة و تدريبهن في أثنائها [264]ص101 .

المربية الجيدة هي التي تتلقى إعداداً جيداً قبل الخدمة وتخضع إلى التدريب في أثنائها من أجل النجاح في مهنتها و يساعدها التدريب في أثناء الخدمة على الاطلاع على كل جديد ويحقق لها استمرارية النمو في مهنتها ، إضافة إلى كلّ هذا لابد من توافر مجموعة من الكفاءات في معلمة الروضة و التي قد تتكون في أثناء عملية الإعداد ، ويزداد صقلها في أثناء الخدمة و مباشرة العمل في الميدان .

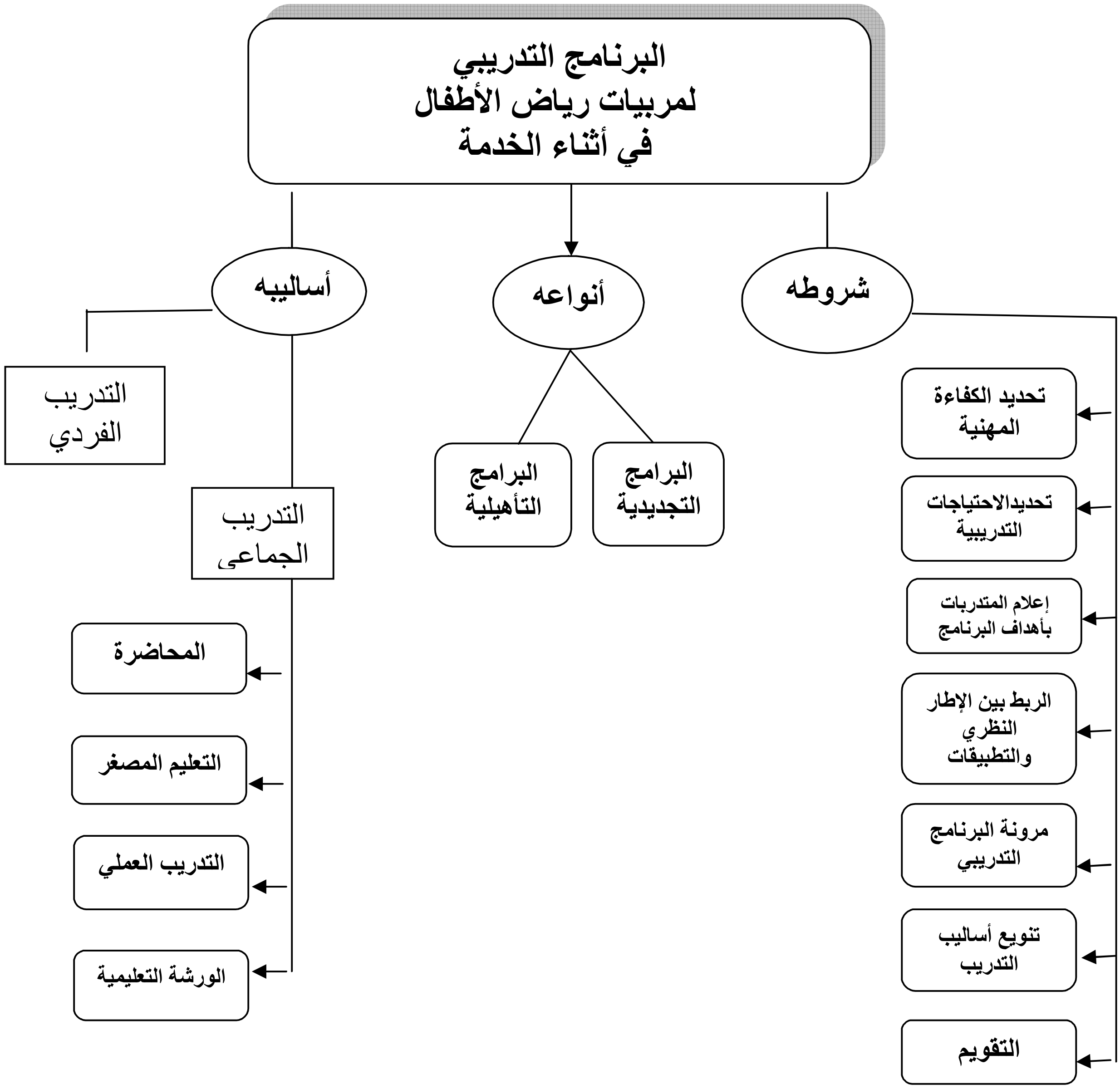
ومادام أن الكفاءة التعليمية التربوية هي مجموعة المهارات و المعارف والإجراءات و الاتجاهات التي يحتاج إليها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة و الجهد و الوقت ، والتي لا يستطيع دونها أن يؤدي واجبه ، ومن ثمّ يعد توافرها شرطا لإجازته في العمل [42]ص63 .

فإنّ التربويين يؤكدون أن التدريب قبل و أثناء الخدمة يرفع من الكفاءات المهنية للمربية ، ويجعلها قادرة على مواجهة المصاعب التي قد تعترضها في غرفة النشاط ، كما يجعلها متكيفة مع عملها و قادرة على المتابعة والاستمرار ، فالتدريب المناسب يحول دون شعور المربية بالعجز عن متابعة العمل ، و عليه يمكن تصنيف كفاءات المربية إلى خمسة أقسام : الكفاءات المعرفية ، و الكفاءات الانفعالية ، والكفاءات الأدائية ، والكفاءات الجسدية و الكفاءات الاجتماعية .

إن الدراسات الحديثة أكدت ضرورة تطوير منهاج إعداد مربيات رياض الأطفال و تدريبهن ، وأنشئت كليات خاصة بذلك الهدف ، كما تسارع الاهتمام العالمي بمسألة تدريب مربيات رياض الأطفال في أثناء الخدمة وذلك من أجل مساندة كليات إعداد مربيات الأطفال و تحقيق متابعة التدريب

.

وضمان استمراره ومواكبة التطورات التربوية و العلمية ، وقد أطلقت تسميات عديدة على الكليات التدريبية في العالم : كليات التعاون الجامعي و كليات التطوير المهني و الكليات العيادية ..إلخ .



شكل رقم 5 : البرنامج التدريبي لمربيات رياض الأطفال في أثناء الخدمة[265]

.

جدول رقم 65 : علاقة المربية بأسرة الطفل

الرقم	محتوى وحدة السياق بالعامية	محتوى وحدة السياق باللغة العربية
1	/	/
2	إيه أنا ندير معاهم علاقة ، ماذا بي أنايا إيجيو لي يهدرو معايا، والله علاقتي معاهم ما شاء الله ... شوف هما يتقبلوني كيما راني نتعامل مع اولادهم وانا ثاتي نتقبلهم و نحترمهم ونحترم الآراء انتاعهم ..	بيننا علاقة و تقبل و احترام متبادل
3	هي لازم باش تنجح العملية ، آآ..العملية التربوية ، لازم تكون علاقة متينة مع الأسرة أوو..باش تكون علاقة متينة لازم تكسبي الثقة مع هذيك الأسرة ، أسرة هاذاك الطفل ، أوّل حاجة مثلاً ، نسقسي الطفل هذا ..آآ..أكيد راح نتعامل معاهم ببشاشة أو لطف gentiment باش تَمَّ نبدا نجبدهم par ce que أوّل وهلة أوكامل ما يعرفونيش ، أنا مانعرفهم وهما ما يعرفوني ، يعني لازم يكون هذاك الاتصال ، أو من بعد نحب نعرف رتبة الطفل ، أمّاليه واش يخدمو ، كيفاش هو عايش تَمَّ ، عايش في دارهم ، الأسرة هاذي ساكنة وحدها ، ساكنة مع العائلة الممتدة ، هاذو الأمور كامل أو من بعد ، إذا نجحت العملية ، إذا نجحت العلاقة بيناتنا ، راح نقدر واش وصلت أنايا راح يستمر في الدار ، لأنّو الطفل راح يقعد معايا 4 سوايع ، maximum يبقى معانا 4 ساعات ، إلى كانت هاذي العلاقة متينة و الأسرة هذي الوالدين دارو فِيَّ الثقة نكمل .. العملية تستمر . ماذا تقصدين بـ "العملية تستمر في البيت" ؟ العملية التربوية ، مثلاً هدفي من هذا الطفل كاين تعديل سلوك معيّن ، السلوك في 4 سوايع ما يكفيش باش يُعدّل ، حتى طيلة العام 4 سوايع ما يكفوش ، يكفو نهار كي يكمّل هذا التعديل تواصل به الأم و الأب في المنزل باش يواصل ، نخلّيه يثق فِيَّ أوّلاً و يثق واشنو الهدف انتاعو هنا ، لأنّو كثيراً من الآباء يشوف الروضة هنا ، و خصوصاً في 5 سنوات : تعليم ، لأنّو الطفل راهو خلاص على أبواب المدرسة لازم الكتابة و القراءة وهاذو الأمور أنا باش نوصلو بلّي هاذو الأمور راهي ثانوية بالنسبة لتعديل السلوكيات و تحضير الطفل نفسياً و اجتماعياً	من أجل نجاح العملية التربوية لابد من تمتين العلاقة بين الأسرة والروضة و المربية ثم أنه يجب على المربية معرفة الطفل جيداً من أجل استمرار العملية التربوية . تعديل سلوك الطفل مهمة مشتركة بين الأسرة و المربية و هو يتطلب إمكانيات و وقت ، وتحضير الطفل للمدرسة من حيث تعليمه القراءة والكتابة أمر ثانوي بالنسبة لتعديل السلوك لأنه تحضير نفسي واجتماعي وفكرت في الزيارات المنزلية للطفل لكني لم أعملها نظرا لضيق الوقت

.

	للمدرسة هذا هو الأهم ، هذا الشيء ما هو ساهل باش يوصل للوالدين ، sur tout مع الوضعية انتاع المدرسة كيفاش راهي كي نوصّل هذا الشي ، تقدر العملية انتاعي تنجح . هل فكرتِ في زيارة الأطفال في البيوت ؟ فكرت لكني ما عملتهاش لماذا ؟ صراحة لضيق وقتي ، طيلة الأسبوع مشغولة هل عندكِ تصوّر لهذه الزيارة ؟ أكيد كيف ؟ Bon اللي كانو عندي هذا العام هذا ، فكرت باش يواصل العام الجاي ، لأنّو عندنا مشروع واسمو " جيل المستقبل " راح يشدو الأطفال اللي كانو هنايا حتى أطفال واحدوخرين ، بما أنّو الخميس ما يقراوش ، يعني استغلينا فرصة الخميس اللي ما يقراوش ، راح نمشيو في مشروع ترفيهي لكن تربوي و هادف ، يتعلمو منّو يَتْربَّاو ، يدّو منّو آآ.. sur tout النقائص اللي في المدرسة و اللي راهم يستحقّوها هما ، يصيبوها حنا إن شاء الله من بين هاذي الأمور راح يتواصلو معانا ، راح نمشيو زيارات للبيوت و ماشي غير أنا وحدي ، ماذا بيَّ أنا كمربية إيروحو زملاؤو و أصداؤو اللي شافهم لأول مرة ، لأنّو كيما جا من البيت مباشرة أو شاف المعلمة اللي بمثابة أمّو الثانية ، صاب إخوة أوو كذلك صداقات عملها و هاذي ما هُو رايح ينساها لأنّو أول صدقاتو في حياتو .	
هي علاقة جيدة لأن روضتنا تعتمد على القيم الدينية و الأخلاق و هذا ما يتماشى مع ميل الوالدين .	أنا نشوف بلّي هي علاقة جيّدة ، خاصة الروضة انتاعنا ، لأنّها روضة تعتمد على الجانب الديني ، احنا في هذا الوقت ، أغلب الوالدين مذابهم يبحثو على الميادين اللي فيها الدين ، و الأخلاق و التربية ، الميول انتاعهم مايكونش الكثرة للتعليم قد ما يكون للجانب الديني و الأخلاقي و الجانب التعليمي الخلقي .	4
العلاقة جيدة ، الأسرة تكملني في البيت و أنا أكملها في الروضة . يجب أن تكون العلاقة تكاملية قائمة	العلاقة الحمد لله ، شغل أهما يكمّلوني في البيت و أنا نكمّلهم هْنا في الروضة . في رأيك كيف يجب أن تكون العلاقة بين البيت و الروضة ؟ تكون علاقة تكاملية ، مثلاً يكون الأولياء و المربين متفاهمين على عدّة خطط ، مثلاً الأولياء إلى كانوا حابّين وليدهم ينجح في	5

.

	مجال يوصّيو المربية و المربية كذلك نفس الشيء، هذا يكمّل هذا ، باش ما يكونش كاين تناقض مشي مثلاً مربية اتْمَدّ حاجة و الأولياء ايمدّو حاجة واخْداخرى ، يعود الطفل مايعرفش لَمَّن ايصَدّ ، و المعلّمة بالنسبة ليه راهي قدوة ، والأم و الأب كذلك راهم قدوة ـ يولّي شغل محتار لمَّن يسمع الأب و الأم انتاعو ولاّ المربية ، لازم تكون كاينة علاقة تبادلية والله أعلم . **هل فكرتِ في زيارة أطفالك في بيوتهم ؟** زرت بالفعل ، يعني عرضوني أولياء ، لما دارو هكذا مناسبات عرضوني ، ولما سمعت هكذا ببعض التلاميذ مرضو و أُتيحي لي فرصة رُحْت زرتهم ، الحمد لله ..	على القدوة والتفاهم بين الأولياء والمربين ، تفادياً لتناقض القيم وصراعها مما ينعكس على الطفل بالسلب . نعم ، زرت الأطفال في بيوتهم في مناسبات و في حالات المرض
6	آآ.. طيّبة الحمد لله ، مذا بيَّ ، في الحقيقة نشد بزّاف لّلبعاد ما نحبش نتخلط معاهم بزّاف ، مذا بيَّ يكون الطفل يعني نلتهى بالطفل أكثر مَنْ les parents كيفاش نقول لك آآ..[صمت] يعني مذا بيَّ مانديرش .. يعني قليل أقليل..sur tout كي نشوفهم لاتيين بالطفل ويحبو اولادهم مذا بيَّ نخالطهم و نعرف سيرة ال..الطفل ..أوو مذابيَّ يكون هذاك الاحتكاك .. أو كي نشوف هذاك سوء التصرّف مع الابن أوكامل ماذا بيَّ ما نختلطش مع les parents ، نركز روحي غير مع الطفل أوكيما نقولو احْنايا ..ما.. c est a direمانخالطهومش .. نحكم الطفل و نسيي نسقمو كيما نقولو..نسيي نورّيلو أشياء ما راح يشوفها في دارو. **هل الأولياء يتعاملون معك ؟** نعم ، ايحبو يسقسيو على الطفل يقولو لي par exemple : يظل الطفل يحكينا عليك ، يقول لنّا: "طاطا طاطا" يظل غير يهدر عليك ، يحبو يشوفو هذي طاطا كيفاه واش راك دايرت لهم ، أنت علاه ايحبّوك هكذاsur tout .. نقول لهم يعني نحكيلهم نقولهم par exemple : أنايا je suis s Evere ، ماشي تاع اللي مرخية بزّاف ، مانخليش الطفل كيما تقولو يفرض روحو عْليَّا ..آآ..نخليلو ..نتلقلو .. الحبيلة شوية بصّح غير نشوفو الطفل اخْلاص ولاّ شوية يواسي : نزيّرو كيما يقول المثل الشعبي انتاعنا ، القط ايْحب خانقو.. أولازم نعرفو وقتاه نرخيو الحبيلة وقتاش نزيّروها	لا أحب الاختلاط بالأولياء وخاصة مع من يسيء لطفله ومن الأحسن التركيز على تربية الطفل وتعليمه لأشياء لن يعرفها في المنزل . أما الأولياء فيسألون عني و عن أسلوبي في التعامل مع طفلهم .

.

7	Généralement ، نشوف حسب الطفل كيفاه داير إذا كان طفل عادي منسييش نسقسي على العائلة ، بصّح إلى شفت طفل اقبيح اقبيح أقبيح بزّاف نعرف بلّي القباحة هذيك ماهيش جاية هكذاك و إذا كان طفل crispé هذيك ماهيش جايا هكْذاك ، نسقسي طفل و نسقسي إذاجات الأم : كيفاش انتما عايشين ، واذا قالت لي كاين مشاكل أنا نفهم ..tout نشدّ الأم ، نسقسي الأم ونقول لها : الطفل انتاعك كيفاه راهو في الدار كيفاش عايش في الدار كيفاه يلعب كيفاه يرقد ، نفهم من خلال الأم نفهم الطفل كيفاه راهو عايش و هل يسأل الأولياء عن أطفالهم في الروضة ؟ Rarement مشي souvent باش يسقسيو الطفل كيفاه راهو .. لماذا في رأيك ؟ما نقدرش انقولك ، تهاون من الوالدين بصّح نقول بالاك زَعْمَ.. [يطول صمتها] مانيش عارفة بالاك ما شي واعيين بالاك .. هل فكرتِ في زيارة الأطفال في بيوتهم ؟ بصراحة ..لالا لماذا ؟ صراحة.. لالا ، مانيش عارفة ، عمري ولا سييت نروح للبيوت يعني شوف الحالة انتاعنا حالة المجتمع شوية ما يسمحش واعْلى هذيك اللي .. ماعندناش un caractère ouvert اللي يسمح لك باش تروح للبيوت ..عادات وتقاليد.. هما ذراري يفرحو بمجرّد يصيبو المربية انتاعهم في الشارع ..في البيوت ما جاتنيش هذي الفكرة .	أتعامل مع الأولياء حسب حالة الطفل وبالنسبة للأولياء نادرا ما يسألون عن أطفالهم في الروضة و هذا تهاون أو عدم وعي . أما زيارة الطفل في منزله فلم أفكر في ذلك لأن الفكرة لم تخطر على البال ثم أنّ قيم المجتمع قد لا تسمح بذلك .

أوجه التشابه :

ـ توجد علاقة بين الأسرة و المربية : الحالة 2 و 3 و 4 و 5

ـ ضرورة التعاون و التكامل بين البيت و الروضة : الحالة 3 و 4 و 5

أوجه الاختلاف :

ـ الحالة 3 : ـ التحضير النفسي و الاجتماعي للطفل أولى من تعليمه الحروف و الأرقام

ـ فكرت في زيارة الأطفال المنزلية لكني لم أقم بها

ـ الحالة 5 : ـ نعم زرت الأطفال في بيوتهم

.

ـ الحالة 7 : ـ لم تخطر على بالي زيارة الأطفال في بيوتهم

الحالات الخاصة :

ـ الحالة 2 : ـ أفضّل أن يأتي إليّ الأولياء للحديث معي

ـ الحالة 6 : ـ لا أحب الاختلاط بالأولياء

ـ الحالة 7 : ـ أتعامل مع الأولياء حسب حالة الطفل

التعليق :

انطلاقاً من المعطيات التي جاءت في الجدول ، يمكن أن نلاحظ وجود علاقة بين المربية في الروضة وأسرة الطفل ، لكن هذه العلاقة قائمة أكثر على المبادرة الفردية و في كثير من الأحيان تعتمد على أسلوب العشوائية و هي غير منتظمة و غير مستمرة ، على الرغم من أن بعض المربيات تصف هذه العلاقة بأنها جيدة ، كما أننا لمسنا من بعض المربيات الميل إلى الاعتقاد بضرورة التعاون والتكامل مع البيت ، غير أننا نعتقد أنّ هذا الإحساس لم يكن ليتجاوز مرحلة العاطفة والتمني و الرغبة إلى مرحلة الفعل و الممارسة .

و في المقابل سطّر الباحث على بعض العبارات جاءت بها بعض المربيات وقد صنّفها ضمن حالات خاصة مثل :

ـ الحالة (2) التي قالت : " أفضّل أن يأتي إليّ الأولياء للحديث معي " فهي تنتظر المبادرة من أهل الطفل وكأنها تريد أن تشعرنا بأنها هي المحور الذي يجب أن يلتف حوله الناس من أجل حلّ مشاكلهم أو طرح اهتماماتهم و قضاياهم .

ـ الحالة (6) و التي قالت : " لا أحب الاختلاط بالأولياء " فهي تريد أن تركّز اهتمامها على الطفل لأنه الطرف الأساسي الذي يجب أن ينال الجزء الأوفر من جهدها و هي بذلك تهمل الأسرة كطرف مهم في التكامل و التعاون ، على الرغم من أن هذه المربية بالذات تتمتع باستعدادات لا يستهان بها حسبما تعرفت إليها ميدانيا .

ـ الحالة (7) و التي قالت : " أتعامل مع الأولياء حسب حالة الطفل " أي كان في رأيها أن العلاقة التي يجب أن تكون بين المربية و أهل الطفل هي علاقة تخص بها بعض العائلات التي أطفالها في حالات خاصة و غير عادية حسب ما وصفته هي ميدانياً .

أما فيما يخص زيارة المربية لأسرة الطفل في البيت فقد تباينت مواقف المربيات من المربية القائلة أن هذه الفكرة جديدة بالنسبة إليها إلى المربية التي قالت نعم أنا فعلاً أقوم بهذه الزيارة ، وهذا التباين راجع حسب اعتقادنا إلى تصور المربيات نحو العمل في الروضة وإلى أهداف الرامية لذلك ، وأيضا استعدادات و إمكانيات كل مربية .

.

لكن مهما قيل عن هذا الموضوع ، فإننا إذا رجعنا إلى الدراسات و الأبحاث و إلى التجارب الناجحة سنجد بعض القواعد و الشروط اللازمة لتحقيق التكامل و التعاون بين البيت و الروضة ، ومنها :

التأكيد على أن بيئة الروضة يجب أن تكون امتدادا لبيئة الأسرة، وتمهيدا لبيئة المدرسة، فمربية الروضة هي الأم وهي المعلمة في الوقت نفسه، أو هكذا يجب أن تكون.

و مادام أن الروضة حلقة اتصال بين البيت والمدرسة، وأن المربية في الروضة هي أم ومعلمة، فإن بناء علاقة وثيقة مع أولياء الطفل واللقاء بهم والتعاون معهم، من العوامل الضرورية لترقية الأداء التربوي، سواء بالنسبة للمربية أو الأولياء أو حتى الطفل في حد ذاته، بحثاً عن الأساليب السليمة في التعامل من أجل تحقيق التوازن في العملية التربوية.

إن التعاون بين مربية الأطفال والأسرة من الأمور الممكنة، بحيث يستطيع أن يكون في أبسط أشكاله، وذلك من خلال عقد لقاءات دورية مع الوالدين "إما في اجتماع عام تنظمه إدارة الروضة أو في اجتماع خاص تنظمه المربية ذاتها" [16]ص204 .

كما يمكن تحديد جدول أعمال مسبق لمناقشته ودراسة أحوال الأطفال وتدارس التطور التعليمي لديهم والنمو الجسمي والنفسي والاجتماعي، أو إثارة أحاديث عن تصرفات الطفل في كل من البيت مع الوالدين والإخوة ثم في الروضة مع المربية أو مع بقية زملاءه، وتحديد المشكلات السلوكية إن وجدت ووضع خطة للتعاون بين الأطراف المشكلة للمحيط التربوي للطفل ومن جهة أخرى تعزيز السلوك الإيجابي وتدعيمه.

على هذا الأساس، فإن اللقاء بين المربية والوالدين سيمنحها فرصة التعرف على الفروق الفردية بين الأطفال، بحكم تعدد واختلاف البيئات الأسرية التي قدموا منها، وهنا تبدو قدرة المربية على التعامل مع الجميع، ولكي تتمكن من هذه القدرة لابد من مراعاة مجموعة من الأمور:

- احترام المربية لقيم أسرة الطفل.
- احترام المربية خصوصيات الأسر.
- الاتصال المستمر والمتبادل بين المربية وأهل الطفل.
- التعاون في تحديد مشكلات الطفل ودراستها والبحث المتبادل في حلّها بالأساليب المناسبة.
- إشراك الأولياء في تطبيق بعض الأجزاء في المنهاج وفي بعض النشاطات.
- تقبل المربية لملاحظات الأولياء حول الروضة وعملها.
- تبني المربية لآراء الأولياء والحلول المقدّمة من طرفهم سعيا منها لتحقيق الانسجام والتوافق.
- استغلال المناسبات والأعياد والحفلات وتوظيفها في تحقيق التعاون، وبذلك تكون الروضة جزءا أساسيا في الكيان الاجتماعي .

.

تنشأ العلاقة بين الأسرة والروضة بالتعارف المتبادل بينهما، إلا أنه لا بد من أن تنمو وتتطورهذه العلاقة حتى تصير تعاونا أو حدثا تربويا يشمل الطرفين، حتى ولو كان لكل منهما أسلوبه التربوي الخاص به [174]ص167.

وهنا يتجلى الدور الهام المنوط للمربية في ترقية هذا التعاون من مجرد زيارة عابرة لولي الطفل للروضة إلى زيارات ولقاءات عمل وتشاور وتبادل، والحديث هنا يعني المربية المؤهلة التي فعلا تلقت تكوينا ضروريا وكافيا مكّنها من امتلاك أدوات قوية في التعامل والتواصل مع الطفل ومع أهل الطفل.

على هذا الأساس ، يمكن الحديث عن واجبين أساسيين تقوم بهما المربية :

- أ ـ التعرف على الطفل وعلى المحيط الأسري للطفل.
- ب ـ تقريب ما أمكن صورة الروضة من الوالدين: دورا وبرنامجا ومنهاجا.

إن مهمة المربية ثقيلة لكنها غير مستحيلة ، و إن علاقتها مع أهل الطفل هي من علاقتها بالطفل نفسه لذلك فهي تتعامل مع الطفل بأسلوب يركب بين مهمة الأم و مهمة المعلمة ، ويجعل الروضة بيئة مقربة ومحببة إلى الطفل، وبهذا فهو سوف يجد في الروضة ما يشبع حاجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية [16]198 ،

ويمكن تلخيص دور المربية في علاقتها مع الطفل في الآتي :

- المربية قدوة بالنسبة للطفل، ونموذج للسلوك، ولذلك يجب أن تكون:
  - هادئة
  - مرحة
  - مرنة
  - حسنة التصرف.
  - ضابطة لعملية التربية.
  - واعية بالتفاعل التربوي مع الطفل.
- المربية منفذة للبرنامج.
- المربية مدربة للسلوك الإيجابي فهي تدعمه وتعززه وتُثبّته وتكافئ عليه.

إن نضج المربية يُعدّ عاملا هاما في تواصلها مع الأطفال وتأمين متطلباتهم ، وهذا يفرض عليها أن تقيم علاقات معينة مع الطفل، وفق الآتي :

- إشاعة جو من الشعور بالأمن والاطمئنان في نفس الطفل.

.

! توجيه الطفل ومراقبته بطريقة غير مباشرة.
! تخصيص بطاقة أو سجل لكل طفل.
! مساعدة الطفل في قضاء حاجاته الضرورية الخاصة.
! السماح للطفل بأن يختار النشاط الذي يميل إليه.
! الوعي بتحديات الطفل الذي يمكن أن تواجهه داخل الروضة.

ثمّ إن القسم هو متكون من مجموعة أطفال مختلفين عن بعضهم البعض ، ولكل منهم حاجياته النفسية ، شخصيته ، ماضيه و إيقاع حياته ، فسلوك المربية و إن كان يأخذ الطابع الشمولي ، إلاّ أنّ عليه أن يراعي خصوصية كلّ طفل بما يوفر لهذا الأخير من الأمان و الثقة .

7 - 3 - عرض النتائج الجزئية (2) :

بعد تحليل البيانات التي جاءت بها الجداول الخاصة بالفرضية الثانية و قراءتها ، تمَّ جمع أهم النتائج التي تخدم الفرضية و تنظيمها في ثلاثة مجموعات و عرضها في الآتي :

1 ـ تمثلت المجموعة الأولى في النتائج الخاصة بالعلاقة بين الأسرة و المربية ، بعبارة أخرى المسافة التي تحددها الأسرة نحو مربية الطفل في الروضة أو نمط التفاعل بين أسرة الطفل و مربيته في الروضة ، و قد حدّد الباحث مجموعة من القضايا التي رآها مهمة في بناء هذه العلاقة :
ـ التعرف على المربية : وفيه اتجه معظم المبحوثين إلى وجوب التعرف على المربية ، وذلك من أجل "الضمان " و" القدوة الحسنة بالنسبة للطفل " ، غير أن الأغلبية إلى أن الأسرة قد تعرفت على المربية بعد دخول الطفل إلى الروضة .
ـ أجاب المبحوثون بالأغلبية أنهم في تواصل مع المربية ، وهذا التواصل هو يومي .
ـ استقبال المربية للأسرة جيد في الغالب ، هكذا أجاب معظم المبحوثين .
ـ أجاب المبحوثون بالأغلبية أن المربية تتقدم للأسرة بملاحظات حول الطفل لكن في الجوانب السلبية غالباً ، و من جهته أجاب المبحوث أنه لا يقدم ملاحظاته إلى المربية في الغالب ، و إذا تقدم بملاحظاته فهو يهمّه طفله بالدرجة الأولى و خاصة من حيث تعديل السلوك ، بغض النظر عن مستوى مؤهلات المربية لأن الأسرة بهذا الشكل تكلف المربية بما لا تستطيع .

.

2 ـ من النتائج البارزة في تحليل الاستمارة في جزءها الخاص بالفرضية الثانية ، تبيّن أنّ طبيعة المنهاج التربوي كان دافعا قويا لاختيار الروضة الحالية للطفل بالنسبة للمبحوث ، و الذي عنده اطلاع على البرنامج التربوي و ما ينتظره منه هو تنمية قدرات طفله ، غير أنه لا يشارك في إثراء البرنامج التربوي وله في ذلك مبررات ذاتية : كضيق الوقت أو عدم التخصص و أخرى موضوعية : كعدم فتح هذا المجال من طرف إدارة الروضة أو البرنامج مسطر مسبقا ، و هذا مؤشر آخر على طبيعة المسافة التربوية بين الأسرة و الروضة .

3 ـ يرى المبحوث أن الروضة تؤثر على الطفل نحو الأحسن و خاصة في جانب النمو الاجتماعي والاندماج ، وأن أحسن ما وجده مناسبا لطفله في الروضة هو البرنامج اليومي ، ورغم ذلك فإنّه لا يشارك في اجتماعات الروضة و أنّه يتعاون مع الروضة أكثر في الجانب المعنوي ، و أسوء ما وجده في الروضة هو ضعف برمجة الألعاب وفنون التسلية .

إن الاهتمام أكثر بالطفل و سلوك الطفل يؤكد الموقف الجديد للأسرة الجزائرية من الطفولة ، بحيث كانت الأسرة التقليدية عبارة عن مؤسسة اجتماعية تضمن استمرارية الإرث الثقافي و الاجتماعي للمجتمع ، لكن أصبحت الأسرة الحديثة تضع الطفل محور الاهتمام ، إضافة إلى جعل الأسرة من البرنامج كدافع قوي في اختيار الروضة ، كل هذا مؤشر على أن المربية ليست هي المحدد الأساسي لموقف الأسرة من الروضة ، و قد يعتبر أداءها التربوي من العوامل المحددة للموقف ، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثانية تتحقق جزئياً .

.

الفصل 8

العلاقة بين المستوى التعليمي للوالدين
و طبيعة التفاعل مع الروضة

تمهيد :

يعتبر المستوى التعليمي أو المؤهل الدراسي للوالدين من المتغيرات الأساسية في ممارسة الفعل التربوي لذلك دأبت البحوث السوسيولوجية لاعتباره من المحددات الهامة لاتجاه الأسرة و الأطفال نحو قضايا مختلفة تتعلق بها أو بقضايا خارج وحدتها .

و في موضوعنا أُعتُمد هذا المتغير لعلاقته المباشرة مع موضوع تربية الطفل في الأسرة و الروضة ، حيث تساءلت الدراسة عن تأثير المستوى التعليمي للآباء على النمط التربوي المتبع لتربية الطفل ، وهل يعتبر العامل الوحيد في ذلك ؟ كما تساءلت عن مدى تدخل هذا المتغير في تحديد طبيعة العلاقة بين الأسرة و الروضة ، و أثر ذلك على موقف الطفل تجاه العلم و التعلم و نتائج تحصيله بعد دخوله إلى المدرسة فيما بعد .

.

8 - 1 - تحليل نتائج الجداول الخاصة بالفرضية الثالثة :

جدول رقم 66 : اتجاه المبحوث نحو تأثير المستوى التعليمي للوالدين على تربية الطفل

تأثير المستوى التعليمي للوالدين على تربية الطفل	التكرار	%
نعم	273	83.5
لا	34	10.4
بدون إجابة	20	6.1
المجموع	327	100

في البداية ، أحبّ أن أقف على مصطلحين كثيراً ما يُوظّفا بطريقة فيها خلط ، إن على مستوى الخطاب المجتمعي أو على مستوى الخطاب الأكاديمي ، بحيث يستخدما كمرادفين أو يستخدم أحدهما و يقصد به الثاني ، وهما : المستوى التعليمي و المستوى الثقافي

إجرائياً أحددهما مثل ما فعلت من خلال الدروس التي ألقيها أو المحاضرات أو المداخلات سواء كانت أكاديمية أو إعلامية :

ـ المستوى الثقافي : هو مستوى وعي الشخص وإدراكه ومستوى خبرته في الحياة من خلال الاحتكاك والتعلم الاجتماعي و التجارب الكثيرة و هو يظهر في القدرة على حلّ المشكلات اليومية ، وهذا المستوى الثقافي يصعب قياسه و تقييمه .

ـ المستوى التعليمي : هو مستوى الشخص من حيث الدرجة العلمية ويكتسب بالتعلم والتحصيل ويظهر من خلال الشهادات و المؤهلات الأكاديمية و هو مستوى يسهل قياسه واختباره و تقييمه .

هذا الأخير هو المقصود بالسؤال في هذا الجدول ، بحيث أراد الباحث أن يعرف اتجاه المبحوثين نحو تأثير المستوى التعليمي على تربية الأطفال .

و لقد اتجه معظم المبحوثين نحو : " نعم ، المستوى التعليمي يؤثّر على تربية الأطفال " و ذلك بنسبة 83.5% ، صحيح أنّ السؤال يبدو على قدر من السذاجة و البساطة ، حيث يسود في اعتقاد الناس أنّه كلّما كان المستوى التعليمي للوالدين مرتفعاً كلّما أثّر إيجابياً على تربية الأطفال ، أو هكذا يجب أن يكون لكن المتأمّل في واقع التربية داخل أسرنا قد يلحظ على سبيل المثال ، ما يلي :

1ـ إنّ النخبة التي كانت تنتمي إلى الأجيال السابقة ، هل كانت كلّها تنحدر من أسر متعلّمة ، وخاصّة في فترة الاحتلال الفرنسي الذي فرض بالقوّة و العنف سياسة التجهيل ؟!

.

2 ـ في المقابل ، هناك من الأولياء من يملك مستوى تعليمي بدرجات عالية في التحصيل إضافة إلى شهادات كبيرة ، ولكنها تشكو عجزاً على مستوى تربية أطفالها ، ولم يكن بمقدورها إيجاد البدائل الملائمة لذلك .

3 ـ هناك مثل شعبي في تراثنا يقول : " اعطيهولي فاهم و لا قاري " أي المهم أن يكون الشخص واعي و يملك من القدرة و الإمكانات ما يسمح بحلّ المشكلات المتعلّقة بالحياة و هو أفضل في بعض الأحيان ممن درس و تخرّج بشهادات عليا لكنه عاجز على تقديم البدائل .

ما نستنتجه هو أن ّ ممارسة الوظيفة التربوية داخل الأسرة ليست مرهونة بالمستوى التعليمي للوالدين فقط ، و هذا الذي أكّده المبحوث نفسه حينما أجاب بالأغلبية الساحقة عن السؤال التالي :

في رأيك هل المستوى التعليمي للوالدين هو كلّ شيء في تربية الأطفال أم هو واحد من العوامل ؟

جدول رقم 67 : **اتجاه المبحوث نحو اعتبار المستوى التعليمي للوالدين كأحد عوامل تربية الطفل حسب المستوى التعليمي**

م.ت	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
عامل م.ت للوالدين	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
هوكل شيء	1	11.1	2	14.3	3	12	9	10.2	16	11.7	31	11.3
هو واحد من العوامل	7	77.7	11	78.6	20	80	72	81.8	113	82.5	223	81.7
بدون إجابة	1	11.1	1	7.1	2	8	7	7.9	8	5.8	19	6.9
المجموع	9	100	14	100	25	100	88	100	137	100	273	100

كما هو موضّح في الجدول فإنّ الأغلبية قد أجابت : " أنّ المستوى التعليمي للوالدين هو واحد من العوامل في تربية الطفل " و ذلك بنسبة 81.7% من المجموع الكلي المحدد بتكرار 273 ، وهو مجموع الذين أجابوا بإيجابية تأثير المستوى التعليمي على تربية الطفل ، وهنا بدأ المبحوث يشير إلى وجود عوامل أخرى غير المستوى التعليمي ، كالخبرة مثلاً ، أو التأهيل و التطوير ، والتي إذا اجتمعت كلها قد تحقق ما يسمى بـ " التكامل التربوي " .

.

وتجدر الإشارة حسب الجدول ، أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للمبحوث ، كلما زاد إيمانه بأن المستوى للوالدين ليس هو كل شيء في تربية الطفل بل هناك عوامل أخرى تدخل في الفعل التربوي وتدعمه .

ثمّ طرحنا السؤال : فيما يؤثّر ؟
أي ما هو الجانب الذي يتأثر أكثر بالمستوى التعليمي للوالدين على تربية الطفل ؟!
جاءت الإجابات موزعة على عدّة معاني ، بوّبها الباحث إلى أربعة إجابات نموذجية ، وكانت أعلى نسبة مسجّلة خاصة بـ : " يؤثّر المستوى التعليمي للوالدين إيجابياً على تعليم الطفل " و قد قدّرت بـ 44.3%، مقابل نسب أخرى جاءت أقلّ ، حيث كانت أبرزها خاصة بـ : " يؤثر المستوى التعليمي للوالدين إيجابياً على الصحة النفسية للطفل " و بلغت 24.9% [266] .
من هذا المنطلق يمكن القول أن تحسين فكرة التلميذ على قدرته على التحصيل و توليد الاهتمام لديه وخاصة فيما يتعلّق بالمنافسة المدرسية والتفوق على زملائه يأتي في المقام الأول من فكرة الوالدين عن أهمية التعليم و مدى ما يولونه نحو ذلك من اهتمام [267]ص89 .
ثمّ إنّ الطفل الذي يعيش في أسرة متماسكة بفضل ما تملكه من مستوى تعليمي و ثقافي يحض بالعناية المتوازنة و التشجيع و المساعدة و التحضير ، وتوفير الوسائل التي تجعل من البيت محيطاً ثقافياً غنياً ، الأمر الذي يجعله يكون أكثر تحصيلاً من زميله الذي يعيش في أسرة مفككة تسودها الصراعات والخلافات و التي غالباً ما يكون مستواها الثقافي منخفضاً [268]ص31-32 .
فالأسرة التي تعني برأي الطفل وتقف على سلوكه موقف المُحاور الناصح والموجه لا المهيمن المكره ، وتعمل على تثقيفه و تعويده أداء واجباته في وقتها وعلى ما يرام هي الأسرة الناجحة في تحقيق الهدف المنشود ممثلا في تحضير الطفل و إعداده للمرحلة التعليمية الموالية [269]ص31 .

.

جدول رقم 68 : اتجاه المبحوثين نحو مفهوم التربية حسب المستوى التعليمي

م.ت مفهوم التربية	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الرعاية الأولية	3	21.4	3	15.8	4	13.3	14	13	19	12.2	43	13.1
تنمية المهارات	2	14.3	2	10.5	3	10	16	14.8	26	16.6	49	15
إكساب السلوك	3	21.4	4	21	9	30	56	51.8	84	53.8	156	47.7
حسن المظهر	3	21.4	4	21	6	20	7	6.5	7	4.5	27	8.2
تعليم الحروف و الأرقام	1	7.1	3	15.8	5	16.6	8	7.4	12	7.7	29	8.9
بدون إجابة	2	14.3	3	15.8	3	10	7	6.5	8	5.1	23	7
المجموع	14	100	19	100	30	100	108	100	156	100	327	100

هذا الجدول خاص بواحد من المفاهيم التي طلبنا من المبحوث تحديد معناها ، و ذلك قصد استخراج القيم و الدوافع لـ " مفهوم التربية " حسب ما يدركه هو ، وفق السؤال التالي :

ماذا يعني بالنسبة إليك مفهوم التربية ؟

فراح المبحوثون يذكرون معاني و قيم كثيرة و متنوّعة ، بُوّبت ضمن خمسة دلالات نموذجية حسب ما يوضّحه الجدول ، ولقد عادت أعلى نسبة إلى الإجابة : " يتمثّل مفهوم التربية في إكساب الطفل السلوك وتقويمه " وقدرت بـ 47.7 % من المجموع الكلي ، مع ملاحظة أنّه كلما ارتفع المستوى التعليمي للمبحوث ، كلّما زاد إيمانه بضرورة إكساب السلوك للطفل كأحد أهم أبعاد مفهوم التربية :

فبالنسبة لذوي المستوى المتوسط الذين يعتبرون أن التربية هي إكساب الطفل السلوك وقد بلغت نسبتهم في ذلك 30 % ، مقابل ذوي المستوى الثانوي والذين بلغت نسبتهم في الإجابة نفسها بـ 51.8 % ، ومقابل 53.8 % وهي نسبة ذوي المستوى الجامعي من نفس الإجابة كذلك ، وقد يلاحظ القارئ هنا الخط المتصاعد للمستوى التعليمي ، مقابل إجابات أخرى جاءت أقل بكثير من

.

النسبة الإجمالية الأولى و كان أبرزها : " التربية هي تنمية مهارات الطفل " بـ : 15% و كذلك : " التربية هي الرعاية الأولية للطفل (نظافة / تغذية ..) " وقدرت نسبتها بـ 13.1% .

ما يمكن استنتاجه من خلال الأرقام المذكورة أعلاه وخاصة النسبة العالية منها على اعتبار التربية هي إكساب السلوك للطفل ، هو وضع المبحوثين ضمن صنفين محتملين :

1 ـ صنف يركّز فقط على السلوك و على الفعل ، على حساب القيمة التي تؤدي إلى هذا السلوك نفسه ، وأعتقد أنّ هذه النقطة بالذات تعتبر من الأخطاء التربوية الشائعة التي يقع فيها حتى المربون من الآباء والأمهات و المعلمون و المدربون ، بحيث إذا ما أراد أحدهم أن يُقوّم الطفل أو التلميذ تجده يركّز كل اهتمامه على سلوك ذاك الطفل أو ذلك التلميذ ، متجاهلا أن السلوك في حد ذاته هو نتيجة للقيم وللإدراك وليس سبب لها ، فيلجأ إلى توجيه اللوم و العقوبة اللفظية و الجسدية للطفل ، ظناً منه أنّه يقوّم و يعالج في ذلك السلوك غير المرغوب فيه ، لكن سرعان ما يكتشف المربي أنّ الطفل قد عاد إلى ارتكاب نفس السلوك ، وبالتالي فهو لم يستأصل السلوك من جذوره لأنه يجهل أن قانون تغيير أي سلوك يكمن في تعديل القيمة أو الفكرة التي أدت إلى ذلك السلوك أو الدور السلبي الذي قام به الطفل .

مثال : قد تعاقب الأم طفلها لأنه كسّر شيئاً ثمينا نتيجة أنّه لعب بالكرة داخل الشقة ، و مازالت الأم تعاقبه مادام أن الطفل مازال يلعب بالكرة داخل الشقة ، أي أن الطفل مازال يعاقب مادام أنه يرتكب نفس السلوك غير المرغوب فيه من طرف أمّه .. و الحال هنا أن الأم تحاول علاج الموقف لكن على مستوى السلوك ، فإذا أدركت يوما أن السلوك هو نتيجة لقيمة ثمّ فكرة وإدراك ثمّ إحساس لاشتغلت على مستوى قيمة اللعب و مفهوم اللعب عند طفلها ، أي تحاول أن تبني مع الطفل تصورا سليما وصحيحا حول مفهوم اللعب وفق الربط بين طبيعة اللعب و أنواعه و بين معطيات الزمان و المكان ، عندئذ يدرك هذا الطفل أنّ اللعب حق شرعي له و لكن لكل مجال مكاني و زماني لعبته الخاصة ، وهكذا يصبح الطفل قادرا على اختيار اللعبة المناسبة داخل الشقة بحيث تخضع لشروط محددة كالهدوء و الملائمة مع المجال الضيق (لعبة فكرية أو لعبة إلكترونية و هكذا ..) أما في الوسط المفتوح فيسمح باللعب بالكرة أو الركض أو الحركة أو الصراخ وهكذا .. .

2 ـ الصنف الثاني يدرك أن السلوك نتيجة للقيمة ، و الدليل على ذلك هو اعتبار المبحوث مفهوم الزواج و مفهوم البيت قائم أساساً على القيم [270] .

وشخصياً كنت أظن أن موضوع القيم والاتجاهات والأدوار في ظل دراسة الثقافة والتنشئة الاجتماعية والشخصية هو موضوع خاص بالجانب الأكاديمي للمعرفة الإنسانية ولاسيما في التخصصات النفسية الاجتماعية لعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع ولكن اكتشفت أنه كلما حاولت الخروج عن التناولات الأكاديمية نحو الأشكال الأخرى من الوعي وحقـــــــول أخرى من المعرفة

.

بغية التواصل أكثر مع المجتمع، وجدت نفسي مضطرا بل مرغما على المرور بهذه المحاور بل ووجدت أنها أضحت مفاهيم مؤسِّسة لكثير من التحاليل والتأويلات المتعلقة بالإشكاليات والبحوث السوسيولوجية التطبيقية ودروس التنمية البشرية... كتلك المتعلـقة بالمستوى المتقدم من البرمجة اللغوية العصبية والتي يدور محتواها حول الاتصال الفعّال ومهارات الإقناع ونموذج الأدوار والعلاج بالقيم أو ما وراء البرامج أو ما وراء النماذج ، حينها عرفت أن موضوع القيم والتنشئة الاجتماعية والثقافــة وكــــل ما يتعلق بالأدوار والاتجاهات والجماعات والشخصية يزداد أهمية يوما بعد يوم ، ولا يمكن لأيٍّ كان أن يحصر هذه الأهمية في الحقل السوسيولوجي أو السيكولوجي فقط ، بل هو موضوع يكتسح بالضرورة مجالات متعددة كيف لا؟.. وهو يتــناول حركيـــة الإنسان في بعديــــه الذاتي والجماعي ويتناول حركية المجتمع في جميع أنساقه وليس هذا الكلام من باب التطاول أو المبالغة .

وعلى الرغم من هذا كله، تبقى الدراسات النظرية تمثّل السند القويم في كل بحث ومنطلقا نظريا ضامنا للخطوات الموالية من التحديدات للمعاني والمفاهيم ومن تفسيرات تعتمد على التجريد والاستدلال والربط والتقابل .

على هذا الأساس فالقيم تمثل الإطـــار المرجعي للفـــرد و الجماعة ، فمن البديهي أن الاتجاه نحو أي موضوع كان ، لا يمكن أن يتكوّن في فراغ فهو يتأثر و لاشك بالإطـــار المرجعي للشخص المفعم بالقيم و المعايير و الاعتــقـادات و المدركات .

من هذا المنطلق ، يرى المهتمون و الخبراء أن تغيير الإطـــار المرجعي للفرد أو الجماعة يؤثر على الاتجاه أي إ ذا أردتَ أن تغيّر اتجـــاه شخص مـــا نـــحـو موضوع مـــا ، غيّـــر له القيمة نحو ذلك الموضوع سيتغير اتجاهــه نحوه ، وقد تمّت الإشارة إلى فكرة العـــلاج بالقيم الذي يعتبر واحـــد من الدروس المتقدمة جدا في البرمجة اللغوية العصبية ، فالمختصون يرون أنه لابد من التمييز بيـــن السلوك و الشخص الذي يقوم بهذا السلوك ومن جهة أخـــرى يرون بأن المصدر الأول للسلوك إ نما هو "القيمة" المؤسّسة من خـــلال البرمجة و التنشئة التي تلقــاها فـــي المؤسســات الاجتماعية المختلفة : الأســـرة ـ المدرسة ـ جماعة الرفـاق ـ الجامع ـ وســائل الإعلام وغيرها ، وهكذا يبدو واضحا أن تغيير القيمة معناه تغيير إدراك الواقع و هــذا يؤدي إلى تغيير السلـــوك ، كمعالجة موضوع الإدمـــان أو التدخـين وغيرها من المواضيع أو الظواهر النفسية الاجتماعية .

.

القيم وراء إدراكنا :

لأن القيمة مسألة إنسانية و شخصية و ليست شيئا مجــردا مستقلا في ذاته عن سلوك الشخص ، بل هي متغلغلة فيه ، لأنها تنبع من نفسه ومن رغباته لا من الأشياء الخارجية ، فالموجودات حيادية، أي ليست في ذاتها خيّرة أو شرّيرة ، صحيحة أو خاطئة ، قبيحة أو جميلة ، وإنما هذه الأحــكام التي نصدرها عليها و هذه القيم التي ننسبها إليها منبثقة من ثقافة المجتمع و من واقع اهتمامنا بها واعتقادنا فيها ، ولقد عبّر" شكسبير "عن ذلك حين قــال على لسان " هملت " : " ليس هناك شيء طيب أو خبيث و لكن الظن يجعله كذلك " .

فلو أمعنا النظر في الأصــنام و الأحجــار و الحيوانات التي يعبدها بعض الأقوام ويقدّسونها ، لوجدنا أن قدسيتها لا ترجع إلى صفاتها الذاتية بل إلى اعتقاد الناس في قوّتها و الإيمان بسيطرتها ، فالإنسان هو الذي يحمل القيمة و يخلعها على الأشياء .

فيما سبق ، تمت الإشارة إلى أهمية القيم بالنسبة للسلوك و لا بأس أن نعيد الفكرة في شكل هذا المخطط البسيط :

* قيمة ←—— اعتقاد و إدراك ←—— مشاعر و أحاسيس ←—— سلوك و أداء .

* قيمــــــة ←—— اتجـــــــاه ←—— دور اجتماعي [271] .

ما هو معروف نظرياً على الأقل تأثير القيمة على السلوك و على الـــدور و هنا يمكن القول أنّ المكونات الرئيسية للقيم هي :

- المكوّن العقلي المعرفي : و تتم من خلاله عملية الإدراك
- المكوّن الانفعالي النفسي : ويتم من خلاله التقويم و التقدير
- المكوّن السلــــوكي : و يتم من خلاله الفعل و الــــدور

أي أنّ سلوك الجماعة هو من صنع أفكارها و أفكارها مبنية على القيم التي تؤمن بها و التي نشأت عليها ، وكذلك تنشئ عليها أطفالها ، حيث يتعلّمها الطفل كعضو في الجماعة و يكتسبها ويستدخلها تدريجياً و يضيفها إلى أطره المرجعية للسلوك ، ويُوظّفها في حياته اليومية و في تفاعله مع الآخرين ، وبهذا المعنى تصبح القيم هي المؤشّر الذي يدلّنا على ما ينبغي فعله و ما لا ينبغي فعله

.

عندئذ ، نستنتج أن القيم قد تكون بالنسبة للمبحوث هي الخزّان أو الخلفية أو المرجعية لمعظم سلوكه فهي المنطلق و هي المعيار الذي يُقاس به الصواب ويكشف به الخطأ وعن طريقها يتم تقييم سلوك الطفل وتدعيم آلية الضبط الاجتماعي .

عموما فإن أهمية دراسة القيم و البحث فيها تتجلى في أهميتها لذاتها من خلال أركــان الحياة جميعها، بحكم أنها تشكل أساسا في التغذية الراجعة للسلوك و الأدوار الاجتماعية و من جهة أخــرى ، فإنه من المعروف أن أيّ عملية تهدف إلى تعديل السلوك ينبغي أن تضع في الاعتبار جميع جوانب الشخصية بما في ذلك القيم ، و هي مقوّم أساسي جوهري في الاتــزان و التوافق النفسي و الاجتماعي ، وقد أشرنا في السابق إلى فكرة العـــلاج بالقيم و دورها في ضبط السلوك وتعديله أو تغييره .

خلاف ذلك يمكن القول أن تصارع القيم بين الأفـــراد أو الجماعات أو حتى داخل الجماعة الواحدة أو في الشخص كفرد واحد .. تؤدي إلى اضطرابات سلوكية و اضطرابات في الأدوار وبالتالي فالنسق أو النظام الاجتماعي يصبح مُعرّض هو كذلك لهذه الاضطرابات، وقد يكون هذا واحد من التأويلات التي نفسر بها الظواهر السيكولوجية أو السوسيولوجية أو أننا نحاول ذلك ، مثل : الجريمة والانحراف أو الفشل المدرسي أو التفكك الأســـري أو ظاهرة اللامعيارية في المجتمع .

.

جدول رقم 69 : اتجاه المبحوث نحو أحسن الطرق للتدريب على تربية الطفل حسب متغير السن .

السن	أقل من 29 سنة		[30 - 39 سنة]		[40 - 49 سنة]		50 سنة فما فوق		المجموع	
أحسن طريقة للتدريب على تربية الطفل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
خبرة جدة الطفل	10	16.4	22	13.9	19	21.3	6	31.6	57	17.4
الخبرة اليومية لأم الطفل	16	26.2	37	23.4	29	32.6	7	36.8	89	27.2
خبرة الزوجين معاً	11	18	30	19	6	6.7	/	/	47	14.4
التطوير الذاتي و التأهيل	19	31.1	58	36.7	26	29.2	5	26.3	108	33
بدون إجابة	5	8.2	11	7	9	10.1	1	5.3	26	7.9
المجموع	61	100	158	100	89	100	19	100	327	100

انطلاقاً من التحديدات التي أعطاها المبحوث لمفهوم التربية ، وانطلاقاً من الأبعاد و المؤشرات التي وضعها لهذا المفهوم ، فقد اهتمّ الباحث بمعرفة اتجاه المبحوثين نحو أي الطرق أحسن للتدريب على الفعل التربوي الموجّه للطفل حسب متغيّر سن المبحوث ؟! أي من أجل تربية الطفل ، ما هي الأساليب المفضّلة و الإمكانات المتاحة و الموارد المتوفرة لدى المبحوث حسب متغير السن ؟ وذلك من أجل الكشف عن طبيعة العلاقة بين نمط الأسرة و نمط الأسلوب التربوي المفضل لتربية الطفل ؟

.

في الحقيقة عاش الباحث صعوبة في تبويب الإجابات الخاصّة بهذا السؤال في كل الاستمارات حيث جاءت متداخلة و بينها خيوط رفيعة ، وقد تحمل الإجابة الواحدة معاني الإجابات الأخرى ، على سبيل المثال : حينما يقول المبحوث " أفضّل التطوير الذاتي من أجل تربية طفلي " قد تحتمل هذه الإجابة كل الوسائل المتاحة لدى الأم أو الأب للتعلم و التدريب على تربية الطفل ، بما فيها الخبرة اليومية للأم أو الزوجين و كذلك الخبرة السابقة لجدة الطفل ، وهذه حقيقة تعيشها الأسرة الجزائرية حتى و لو كانت من النمط الجديد و كانت مستقلّة عن الأسرة الكبيرة ، فهي تطلب المساعدة في هذا المجال و خاصة إذا تعلّق الأمر بالطفل الأوّل و في الأشهر الأولى أو السنوات الأولى ، وحتى إذا لم تطلب هي المساعدة من الجدة ، سيصعب عليها أن تجتنب تدخّلات الآخرين من الأجداد و الأعمام و الأخوال وغيرهم ، في تربية الطفل وتنشئته .

وحينما يقول المبحوث : " أفضّل الخبرة اليومية لأم الطفل " ، فهذا يعني الاستفادة من يوميات تربية الطفل و من الأخطاء ، كما يحتمل هذا الجواب أيضاً مطالعات الأم للكتب و المجلات و الاستفادة من البرامج الإعلامية و الثقافية من خلال التلفاز والفضائيات و الإذاعة و المحاضرات و ورشات التدريب وهذا يدخل أيضاً في صلب وسائل التطوير الذاتي و التأهيل ، كما يحتمل مورداً آخراً و هو الجدة سواء أم الأم أو أم الأب وهذا الأخير هو الغالب إذا كان المسكن مشتركاً و يضم الأسرة الكبيرة ، بحيث تكتفي الجدة بالتوجيهات العامة و هنا ندخل إلى الخبرة السابقة لجدة الطفل .

" أحسن الطرق هي الاعتماد على الخبرة السابقة لجدة الطفل " ، هذه هي الإجابة التي أدلى بها المبحوث بنسبة 17.4% من المجموع الكلي ، وضعف هذه النسبة مقارنة بالنسب الأخرى قد يشير إلى أنّ الأسرة ذات النمط التقليدي بدأت تتلاشى أساليبها و قيمها وخاصة بالنسبة للفئات الناشئة .

" أحسن الطرق هي التطوير الذاتي و التأهيل " ، كانت هذه الإجابة هي الغالبة بالنسبة لفئة أقل من 29 سنة حيث بلغت 31.1% وكذلك فئة [30 - 39 سنة] وقد بلغت 36.7% ، في المقابل فضّلت كل من فئة [40 - 49 سنة] وكذلك فئة 50 سنة فما فوق : " الخبرة اليومية لأم الطفل " .

تعليق :

على العموم ، يلاحظ على إجابات المبحوثين من خلال القيم التي جاء بها الجدول ما يلي :

كلما ارتفع سن المبحوث في الجدول كلما ارتفعت النسب المتعلقة بالقيمة الأولى و الثانية : " خبرة جدة الطفل " و " الخبرة اليومية لأم الطفل " إذ هي تتعلّم و تتدرّب و تستفيد يومياً من أخطاءها وممارستها المستمرّة و تكتسب من خلالها خبرة تربي بها طفلها الأول خاصّة ، لأنّ التصوّر العام يرى أنّه كلّما زاد عدد الأطفال عند الأم كلّما زاد رصيدها التربوي ، وكلّما سهلت عليها تنشئتهم ،

.

وهنا قد يغفل هذا النوع من التصور مثلاً : مسألة الفروق الفردية بين الإخوة ، أو مسألة أثر متغيّر الجنس على الشخصية وخصوصية الذكر والأنثى وسيكولوجية كل منهما ، أو حتى مسألة متغيّر السّن وأثره على الإدراك والذكاء و التفاعل و المهارات وعلى متطلّبات النمو .

و كلما انخفض سن المبحوث في الجدول كلما زادت النسب المتعلقة بالقيمة الثالثة و الرابعة : " خبرة الزوجين معاً " و هنا أضاف المبحوث جهد الأب أي خبرة أب الطفل الذي يدعّم خبرة الأم ، وهي إشارة واضحة إلى النمط الجديد للأسرة الجزائرية ذات البعد النووي و التي تعيش وفق قيم التعاون بين الزوجين و الذي تزيد درجته كلّما زادت درجة التوافق بينهما ، وأيضا " التطوير الذاتي والتأهيل " .

فهل هذه القراءة تسمح لنا باستنتاج أن : القيمة الأولى و الثانية هي من طبيعة الأسرة التقليدية لأن المبحوث كلما ارتفع سنه كلما زاد تمسكه بها وأن القيمة الثالثة و الرابعة من طبيعة الأسرة الحديثة لأنّه كلما انخفض سن المبحوث كلما زاد تمسكه بها ؟ .

لقد تحدّثنا في الجزء النظري في الفصل الأول عن طبيعة الأسرة الجزائرية الحالية و وظّفنا مصطلح "النّمط المتكيّف" و هو النمط الذي يركّب بين النمط التقليدي و النمط الحديث أو هكذا تريد الأسرة ، من أجل الحفاظ على بعض القيم التقليدية و من جهة أخرى تبني بعض القيم الجديدة للتكيف مع انعكاسات التغير الاجتماعي الذي مسّ كل الأنساق الاجتماعية .

يبدو على هذا الأساس أنه يمكن تعميم روح التكيف على النسق التربوي و على الأساليب التربوية المتبعة من طرف الآباء و الأمهات نحو أبنائهم .

جدول رقم 70 : مستوى ثقافة الطفولة عند الوالدين حسب المبحوث .

مستوى ثقافة الطفولة للوالدين	التكرار	%
عالي	66	20.2
متوسّط	81	24.8
الحد الضروري	151	46.2
بدون إجابة	29	8.8
المجموع	327	100

إنّ دراسة موقف الأسرة من رياض الأطفال في الجزائر ، تسوقنا حتما إلى البحث في موضوع ثقافة الطفولة عند الوالدين للكشف عن مداها و قياس مستواها ، خاصّة و أنّ المربّي الأول للطفل هو الأسرة ، و هذه الأسرة هي التي تقرر إلحاق الطفل بالروضة أو عدم إلحاقه ، والأسرة هي المؤسسة

.

الأولى لتنشئته و رعايته ، فالأجدر لها أن تتأهّل لتربيته و ذلك وفق رصيدٍ من المعلومات و الخبرة و التطوير حتى تتكوّن لديها ثقافة عن الطفولة ، و تتمكّن من مزاولة الوظيفة التربوية دون صعوبات أو تحديات .

هذا ما أردنا قياسه عند المبحوثين من خلال السؤال المتدرّج التالي :

ما هو مستواك في ثقافة الطفولة ؟

عالي / متوسّط / حد ضروري

تواضع معظم المبحوثين حينما أجابوا بأنّ مستواهم عن ثقافة الطفولة هو الحد الضروري أي الحد الأدنى وقدّرت نسبة هذه الإجابة بـ : 46.2 % بتكرار 151 من مجموع العيّنة أي تقريباً نصف العيّنة أما المستوى العالي و المتوسّط في ثقافة الطفل عند الوالدين فقد جاءت نسبتهما متقاربة ، بحيث قدر المستوى المتوسط بـ 24.8 % و يكون قد مثّلته فئة المعلمين و المعلمات أو الفئة الجامعية غير المتخصّصة ، وفي المقابل بلغت نسبة المستوى العالي الخاص بثقافة الطفولة 20.2% ، و يكون قد مثّلته الفئة المتخصّصة في علم النفس و علم الاجتماع أو الفئة التي تعتمد التطوير الذاتي و التأهيل على حسابها الخاص من خلال المشاركة في الدورات التدريبية أو الفئة القارئة للكتب المتخصّصة و المهتمّة بهذا المجال .

.

جدول رقم 71 : اتجاه المبحوث نحو الجانب الأكثر اهتمام في ثقافة الطفل حسب المستوى التعليمي

م.ت	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
الجانب الأكثر اهتمام	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نمو الطفل	3	21.4	4	21	3	10	15	13.8	29	18.6	54	16.5
التعامل مع الطفل	5	35.7	7	36.8	11	36.6	40	37	61	39.1	124	37.9
لعب الطفل	1	7.1	4	21	7	23.3	13	12	16	10.2	41	12.5
نظريات التعلم	/	/	/	/	2	6.6	6	5.5	11	7	19	5.8
أدب الطفل	2	14.2	1	5.3	6	20	24	22.2	28	17.9	61	18.6
بدون إجابة	3	21.4	3	15.8	1	3.3	10	9.2	11	7	28	8.6
المجموع	14	100	19	100	30	100	108	100	156	100	327	100

لم نستثن أحدا من العينة في السؤال الخاص بهذا الجدول ، بحيث أردنا معرفة الجانب الأكثر تداولا في ثقافة الطفل عند المبحوثين جميعهم وحسب مستواهم التعليمي ، و لم يكن يهمّنا كثيرا أن نربط المستويات المختلفة في ثقافة الطفل عند المبحوثين بالجانب الأكثر أهمية عندهم .

و السؤال كان : أي جانب تهتم به أكثر في ثقافة الطفل ؟

ولقد توزعت كل الإجابات في كلّ الاستمارات على عدة جوانب ، إلاّ أنّ الباحث نظّمها ضمن خمسة دلالات نموذجية ، وكان أبرزها : " الجانب الذي أهتم به أكثر في ثقافة الطفل هو كيفية التعامل معه " ، بنسبة 37.9 % ، مقابل تأخر النسب المتعلّقة بالإجابات الأخرى ، حيث كان أبرزها :

" الجانب الذي أهتمّ به أكثر في ثقافة الطفل هو أدب الطفل " و قدرت نسبته بـ 18.6 % و أيضاً " الجانب الذي أهتم به أكثر في ثقافة الطفل هو نمو الطفل " و قدرت نسبته بـ 16.5 % و كذلك " الجانب الذي أهتم به أكثر في ثقافة الطفل هو فنون التسلية و اللعب " ، وبلغت نسبته 12.5% ، أما الاهتمام بنظريات التعلم فقد جاء بنسب منخفضة مقارنة بالنسبة الأولى السائدة .

.

لماذا جاء الاهتمام أكثر بكيفية التعامل مع الطفل ؟!

أعتقد أنّه كان من الطبيعي جداً أن يكون ميل الوالدين إلى الاهتمام أكثر بكيفية التعامل مع أطفالهم ، وخاصّة أنّ :

1 ـ المستوى التعليمي في هذا الجدول و مع هذه الإجابة السائدة قد ظهر تأثيره على واضحاً ، بحيث يلاحظ أنّه كلّما ارتفع المستوى التعليمي للمبحوث كلما زاد الاهتمام بموضوع التعامل مع الطفل أكثر، حتى و إن جاء الفرق بين النسب بسيطاً ، فهذا مؤشر على أن الجميع يمهم الموضوع بشكل مباشر .

2 ـ مفهوم التربية عند أغلبية المبحوثين كان يدور حول إكساب الطفل السلوك و القدرة على تقييمه [272] ، ثمّ أنّه من الطبيعي كذلك أن يعطي المبحوث الأولوية ـ مهما كان مستواه التعليمي ـ لهذا الجانب على أساس العلاقة اليومية مع طفله فالذي يهم بالدرجة الأولى بالنسبة إليه هو إيجاد الطريقة أو الأسلوب المناسب للعلاقة الهادئة والمتزنة ، وهو يتمنى بل يريد أن ينجح مع طفله و يحقق السعادة والاستقرار داخل البيت ويريد أن يضمن نمواً متزنا لابنه ونجاحاً حتى تمرّ طفولته ومراهقته بسلام وأن يكون ذو شخصية متفوّقة .

و كان المبحوث يؤكّد على أن مؤسسة الأسرة تزاحمها مؤسسات أخرى و لها الأثر البليغ على تربية الطفل ، مثل : الوسط الاجتماعي المفتوح ـ المؤسسة الإعلامية ـ جماعة الرفاق وهكذا.. دون أن ننسى أثر التغير الاجتماعي على القيم و المعايير و خاصة على فئة الأطفال و المراهقين .

جدول رقم 72 : رأي المبحوث في التحديات التي أعاقته حتى يعرف أكثر عن ثقافة الطفل

أهم التحديات	التكرار	%
ليس لدي الوقت لذلك	116	35.5
الأمر لا يعنيني وحدي	19	5.8
انعدام وسائل المعرفة	38	11.6
قلة وسائل المعرفة	104	31.8
لا أتقن استخدام الوسائل	16	4.9
بدون إجابة	34	10.4
المجموع	327	100

النتائج المتوصّل إليها من خلال الجدولين السابقين ، جعلت الباحث يطرح سؤالاً في خضم التحليل :

.

إذا كان المبحوثون يهمهم أكثر معرفة كيفية التعامل مع الطفل ، فلماذا اكتفى معظمهم بالحد الضروري والأدنى من ثقافة الطفل ؟ و ما هي أهم التحديات التي أعاقتهم حتى يعرفوا أكثر عن ثقافة الطفل ؟

اتجه المبحوثون إلى ذكر الأسباب و التحديات و المشاكل التي حالت دون تحقيق مستوى مقبول عن ثقافة الطفولة ، بتعابير جاءت في معظمها عبارة عن أعذار و مبررات ، ولقد نظّمها الباحث وجمعها ضمن خمسة إجابات نموذجية ، كما جاء في الجدول .

عادت أعلى نسبة إلى : " ليس لديّ الوقت لذلك " و قدّرت نسبتها بـ 35.5 % مقابل نسبة أوشكت أن تلحق بها قد بلغت 31.8 % و كانت تعني الإجابة : " قلّة وسائل المعرفة "

هذه هي الأعذار و المبررات التي أوجدها المبحوث للتبرير على عدم تحقيقه مستوى مقبول في التثقف في تربية الطفل ، وهذه في الحقيقة ، مفارقة نسجلها على المبحوث فهو من جهة يريد أن يبلغ طفلُه القمّة في التحصيل و التعلم و التربية و التنمية ، ولكنه ليس لديه الوقت لكي يأخذ بابنه إلى بلوغ هذا الهدف ، و ليس لديه الإمكانيات المعرفية الكافية و الضرورية لتحقيق ذلك ، على الرغم من أنّه يتبنى ـ ولو شكلياً ـ الوظيفة التربوية داخل الأسرة ، و من جهة أخرى فهو من حيث يدري أو لا يدري يقدّم شبه استقالة ويرمي كلّ الثّقل على المربية و على المعلم بغض النظر عن مستوى التأهيل و التكوين الذي يتمتع به هذا المربي أو ذاك ، بل و يحمّل كلاً من الروضة وكذلك المدرسة المسؤولية الكاملة في تربية طفله و إكسابه السلوك و تعديله و تقويمه ، و هذا الذي يفسّر الاتجاه الذي ظهر في الجدول الخاص بـ :

(ما الذي تنتظره من المربية / الفرضية 2)

ما يمكن أن نستنتجه إلى حدّ الآن وحسب ما قال المبحوث عن التحديات التي تعيقه حتى يعرف أكثر عن ثقافة الطفولة :

1 ـ " ليس لديّ الوقت لذلك " و " قلة وسائل المعرفة " ، هما تبريران بارزان قدّمهما المبحوث ولكن يصعب التمييز فيهما بين الموضوعية و الذاتية ، أي إلى أي مدى كان المبحوث موضوعياً في ذكر هذه العبارات في صور تحدّيات و مشاكل .

2 ـ يبدو أنّ الأسر الخاصّة بالعيّنة لم تستطع أن تتجاوز مرحلة ردّ الفعل إلى القيام بالفعل في الأداء التربوي مع طفلها ، أي بقي توجّهها نحو الفعل التربوي مجرّد مشاعر وعواطف ، و قد صعُب عليها أن تعكس هذه الأحاسيس إلى أداءات و ممارسات تنجز من خلالها حقيقة الفعل التربوي ، فهي على سبيل المثال تتمنى أن ينمو الطفل نمواً متزناً ، لكن كيف لها أن تساعد طفلها على بلوغ هذا الهدف ؟

.

وكيف لها أن تحقق هذه الأمنية ؟ و كيف لها أن تترجم هذه المشاعر المشتعلة و " الصادقة " إلى عمليات و كيفيات ؟ هذا ما عجزت عنه الأسرة ، الأمر الذي جعل من موضوع تربية الطفل داخل الأسرة مجرّد عاطفة و حماس و شعارات .

و أعتقد أنّه إذا أراد الوالدان تحقيق الفعل التربوي اتجاه الطفل و جعله قابلاً للتطبيق وعملياتي أكثر ، عليها ما يلي :

ـ تصحيح المفاهيم و تجديد القيم الخاصة بمفهوم ثقافة الطفل

ـ استغلال المستوى التعليمي الذي يتمتّع به الأبوان

ـ توظيف الخبرة اليومية في تربية الطفل

ـ المشاركة في الدورات التدريبية من أجل التأهيل و التكوين

ـ استغلال كل الوسائل الممكنة للتطوير

ـ المشاركة في حلقات التواصل الخاصة بالأولياء ..

جدول رقم 73 : رأي المبحوث نحو مشاركته في نشاط يخصّ الطفولة

المشاركة في نشاط يخصّ الطفل	التكرار	%
نعم	146	44.6
لا	153	46.8
بدون إجابة	28	8.6
المجموع	327	100

بعد ما أطلعَنا المبحوثون عن أهم التحدّيات التي أعاقتهم حتى يعرفوا أكثر عن ثقافة الطفل من خلال الاستمارة ، وكانت أهمّها :

ـ " ليس لديّ الوقت "

ـ " قلّة وسائل المعرفة "

طرح الباحث سؤالاً موالياً :

هل شاركت أو حضرت نشاطاً يخصّ الطفولة ؟

و في الحقيقة كان الهدف من هذا السؤال هو دفع المبحوث إلى الدخول في تفاصيل أكثر تتعلّق بواقع ممارساته التربوية مع الأطفال على قلّة ثقافته في هذا المجال و هو المربي الأوّل للطفل سواء كان أبًا أو أماً ، بمعنى إن ضاق الوقت و قلّت الوسائل فالشعور بالمسؤولية تجاه الطفل دافع أساسي

.

للأولياء في البحث و التنقيب على أية وسيلة ممكنة و على أية لحظة ممكنة للاحتكاك بالطفل أو هكذا يجب .

و حسب ما يوضّحه الجدول فإنّ المبحوثين تناصفت إجاباتهم بين " نعم " و " لا " بالتقريب ، حيث هناك صنف قال : " لا ، لم أشارك و لم أحضر أيّ نشاط يخصّ الطفولة " وقدّرت نسبة هؤلاء 46.8% من مجموع العينة الإجمالية ، أمّا الصنف الثاني فقد قربت نسبته إلى تلك الأولى و بلغت 44.6% ، حيث قال : " نعم ، شاركت و حضرت نشاطاً يخصّ الطفولة " .

أعتقد أن هذه النتائج لها علاقة بالنتائج السابقة ، فالفئة التي قالت : " لم أشارك .." هي الفئة ذات الحد الضروري و الأدنى في ثقافة الطفل ، أمّا الفئة التي قالت : " نعم ، شاركت .." هي بالذات الفئة المتخصّصة و المهتمة بالمجال التربوي ، وتعتمد التطوير الذاتي و التأهيل في تربية الطفل وتنمية مستوى ثقافة الطفولة .

استغلّت الدراسة الفرصة ، حينما قال نصف العيّنة تقريباً : " نعم شاركت و حضرت في نشاط يخصّ الطفولة " للكشف عن اتجاه المبحوث نحو أكثر الوسائل استخداماً للمشاركة في نشاط من أجل ثقافة الطفولة ، و لمعرفة أكثر التقنيات المتاحة في هذا المجال ، فكان السؤال التالي :

في حالة نعم ، أذكر نشاطاً واحداً شاركت فيه و ترك فيك أثراً إيجابياً ؟

ما يلاحظ على الإجابات [273] ، هو أنّ المبحوثين ذكروا عدّة تقنيات و عدة وسائل و هي نشاطات تقليدية إلاّ نشاطاً واحداً : " الدورات التدريبية " ، و أوّل نسبة سجلت كانت خاصة بـ : " المحاضرات و الندوات " الخاصّة بثقافة الطفولة و قد بلغت 36.3% ، حيث تعتبر هذه الطريقة معروفة جدّاً على الصعيد الأكاديمي و أيضاً على الصعيد الثقافي الاجتماعي بصفة عامة ، بحيث يكلّف مختص بتحضير موضوع ما ، ثمّ يتم إلقاؤه على الحاضرين بأسلوب خاص بالمحاضر نفسه ، وذلك إما بطرح إشكالية ثمّ الذهاب شيئاً فشيئاً نحو اقتراح الحلول و البدائل المناسبة لها ، وإمّا يكتفي المرسل بسرد المعلومات و خاصّة في المواضع التاريخية ، ليأتي في الأخير و يقدّم للمستمع الحوصلة و الكيفية التي يمكن أن يستفيد منها الجمهور من الأحداث و الوقائع ، و إمّا يلجأ الأستاذ إلى القصّة و يتم الاستشهاد بالسّير و حياة العظماء ..وهكذا .

أمّا النسبة الثانية فلقد عادت إلى التقنية الكلاسيكية المعروفة منذ زمن بعيد و هي " الكتاب " و قدرت نسبتها بـ 28.8 % و من الممكن القول أنّ لجوء المبحوث إلى الكتاب بعد المحاضرة لأنّ هذه الأخيرة أسهل و لا تتطلّب سوى قليل من التركيز ، إن توفّرت الشروط المواتية لإلقائها ، أمّا الكتاب فقد تأخر بالنسبة للمحاضرة ، لأنّه مرهون بدرجة " القراءة " أو" المقروئية " عند المبحوث الذي

.

يفضّل الاستماع على القراءة ، وقد يتعلّق الأمر بموضوع النزاع بين الثقافة الشفوية و الثقافة المكتوبة في المجتمع ؟! فالكتاب بالنسبة للمبحوث أمر يتطلّب جهداً أكثر : البحث عن العنوان المناسب بموضوع الطفولة و دفع المقابل المادي للحصول عليه ، ثم قراءته و التدبر في معانيه ، ثمّ استخلاص القوانين وتلخيص القواعد والنصائح ، في الوقت الذي يجد المبحوث نفسه ليس له الوقت كما أشار إلى ذلك هو بنفسه .

17.1 % هي النسبة الثالثة من حيث الترتيب و التي عادت إلى التقنية الحديثة في مجتمعاتنا و قد أشرت إليها سابقاً ، ويتعلّق الأمر بـ " الدورة التدريبية " هذه الطريقة ظهرت أكثر و انتشرت مع انتشار مراكز التنمية البشرية وهي شبيهة بالمحاضرة إلاّ أنّ " المدرّب " يبذل جهدا أكثر في أسلوب الإلقاء من أجل التواصل أكثر و أفضل مع الجمهور ، ولأنّها تستدعي تقنيات مصاحبة لها :

* التحكم أكثر في اللغة غير اللفظية أو ما يسمى لغة الجسد

* على المدرّب استغلال روابط المسرح و توزيع المجال بشكل جيد و تنظيم طاقة المكان

* توظيف الإمكانيات التقنية : مكبّر الصوت ـ عارض الصور ـ الإنارة ..من أجل احترام النظام التمثيلي لكل فرد من الجمهور الحاضر في القاعة ، وهي :

ـ النظام التمثيلي **البصري** (الألوان / الصور/ القصص ...)

ـ النظام التمثيلي **السمعي** (طبقات الصوت و شدّته / وتيرة الكلام / جودة الميكروفون / ضبط اللغة اللفظية المناسبة للحضور ...)

ـ النظام التمثيلي **الحسّي** (الألوان / درجة الحرارة داخل القاعة / التركيز على المواقف الحسية أثناء سرد القصص ...) .

و إذا كان المحاضر الكلاسيكي يعتمد على استفزاز الجمهور لدفعه إلى البحث و القراءة أكثر ، فإنّ المدرّب يركّز أكثر على الجانب العملياتي والتطبيقات و التدريبات المصاحبة للعرض و بالتالي دفع الجمهور نحو الممارسة و الفعل .

رجعت الرتبة الأخيرة إلى تقنية المسرح ، وقد بلغت 13.7% ، وشخصياً لم أكن أتوقع من المبحوث أن يدرج هذه التقنية ضمن الأساليب و الوسائل المتاحة ، لأنّه من النادر جداً أن نجد " نصاً " أو عرضاً مسرحياً يخدم ثقافة الطفولة للبالغين أي يعلّم الكبار عالم الصغار ، ورغم ذلك ذكرها المبحوثون ، وقد يقصدون بها : العروض المسرحية الخاصّة بالأطفال أي تلك الموجّهة للأطفال في المناسبات و الأعياد والحفلات المدرسية من تنشيط الأطفال أنفسهم أو عروض مسرحية خاصة بالطفل من تمثيل المهرّج مثلاً .

.

جدول رقم 74 : اتجاه المبحوث نحو ضرورة التكامل التربوي

%	التكرار	**الأسرة هي المربي الوحيد للطفل**
30.3	99	نعم
61.7	202	لا
8	26	بدون إجابة
100	327	المجموع

انطلاقاً من النتائج السابقة و المتعلّقة بواقع الفعل التربوي لدى المبحوث ، والمتعلّقة أيضاً بمدى مستوى ثقافة الطفولة عنده ، فهو يفضّل التطوير الذاتي و التأهيل و لا يملك من ثقافة الطفل إلاّ الحد الضروري وليس لديه الوقت للتثقف في هذا المجال ، ولا يملك الوسائل اللازمة لذلك ، جاء هذا الجدول معبّرا عن الإجابات الخاصّة بالسؤال :

هل تفضّل أن تكون المربي الوحيد لطفلك ؟

أي هل تقبل بمشاركة الآخرين لك في تربية ابنك ؟

وكان الهدف وراء هذا السؤال هو قياس اتجاه المبحوث نحو اعتبار الوظيفة التربوية مهمة داخلية للأسرة أم أنّ الأسرة هي جزء من النسق التربوي الكلي للمجتمع رغم أهميّتها ، و كذلك قياس قبول المبحوث للتكامل التربوي ومدى استعداده له .

كما هو ظاهر في الجدول فإنّ أعلى نسبة رجعت إلى الفئة التي أجابت بـ " لا ، لا أفضّل أن أكون المربي الوحيد لطفلي " وذلك بنسبة 61.7% ، أي أكثر من نصف العيّنة الإجمالية ، وفي المقابل عبّرت مجموعة من المبحوثين : " نعم ، أفضّل أن أكون المربي الوحيد لطفلي " بنسبة 30.3% أي تقريباً ثلث العينة الكلية وهي في تقديري نسبة مهمة رغم أنّها بعيدة عن النسبة الأولى بل هي نصفها تقريباً .

ما يمكن استنتاجه من الجدول هو الآتي :

بالنسبة للفئة التي لا تفضّل أن تكون المربي الوحيد للطفل فهي تحتمل دلالتين :

1) ـ قد تكون هذه الإجابة عبارة عن اعتراف بالضعف وعدم التأهيل في الأداء التربوي من طرف المبحوث ، لذلك فهو يفضّل أن لا يتبنى تربية طفله لوحده .

2) ـ و قد تكون هذه الإجابة عبارة عن مؤشر آخر يدلّ على التحوّل الذي وقع للأسرة الجزائرية التي كانت في نطاقها التقليدي تفضّل أن تحتضن الطفل لوحدها ، بمعنى هي التي تتولى الوظيفة التربوية داخلها وهي غير مستعدّة أن تتعاطى في المجال التربوي مع عنصر خارجي إلاّ في بعض

.

الحالات و بموافقة منها ، حيث كانت الأسرة الجزائرية قبل و أثناء الاحتلال الفرنسي ، حريصة كلّ الحرص على العلم و على إرسال أطفالها إلى الكتاتيب ، لتعلّم المبادئ الأوّلية للقراءة و الكتابة وحفظ القرآن ، وقد كان التنافس سائداً بين الأسر و الأحياء و المدارس ، فمنذ الصِّبا يُرسل الطفل إلى الشيخ معلّم القرآن في القرية ، و في الكُتّاب تتكوّن علاقة الطاعة المطلقة للشيخ الذي لا يكتفي بتعليم القرآن للصبية ، و إنّما يعلّمهم كذلك قواعد السلوك الاجتماعي داخل الأسرة و خارجها ، حتى أنّ الطفل الذي تظهر على سلوكه علامة انحراف داخل الأسرة يُرفع أمره إلى الشيخ الذي يحمله على الطاعة بالإرشاد أحياناً و بـ" الفَلَقَة" أحياناً أخرى ، و الأسرة تقف دائماً إلى جانب الشيخ [180]ص31 .

لقد كان شيخ الكُتّاب هو النموذج الذي يُقتدى به و يطبع سلوك الأطفال منذ نشأتهم الأولى ثمّ يصبح هو المعلّم و المرشد و الطبيب ، و يتولّى الصّلح بين المتخاصمين و يحذّر بصفة خاصة من الخروج عن طاعته التي هي علامة على طاعة الله ، وكلّ انحراف يُعد ـ اجتماعياً ـ خروجا عن الجماعة و يُهدّد صاحبه بالتهميش .

وبصفة عامة كان الفقهاء يمثّلون دور الضبط الاجتماعي و حراسة حدود السلوك الجماعي الذي يجب أن يراعى و لا ينبغي تجاوزه فإنهم كانوا يمثلون دور الملجأ ألعاصم بالنسبة إلى الأفراد والجماعات الذين تواجههم مشاكل اجتماعية أو اقتصادية ، فقد كان الخارج عنهم بمثابة الخارج عن القانون ، تهجره الجماعة و تنبذه من صفوفها ، وكانت طاعتهم مثل السلوك المقبول المحترم الذي يضمن للأفراد الشعور بالانسجام مع الجماعة .

وكانت الأسرة الجزائرية هي التي تتبنى الكتاتيب القرآنية تأييداً و تمويلاً و تمنحها المكانة الاجتماعية اللائقة بقدسية القرآن تعظيماً و تمجيداً له ، و لذلك كانت تُشجّع أطفالها على الاندماج فيها وهي تطمح أن يبلغوا المكانة الروحية و العلمية اقتداء بالأجداد و الأسلاف بحيث كانت الأسرة تسمح بأن تتقاسم مع الكُتّاب وظيفة التربية ، أما أشكال المؤسسات التعليمية التي جلبها الاحتلال الفرنسي فكانت الأسرة الجزائرية تقف منها موقف الرفض و المقاطعة (ارجع إلى الفصل النظري الثالث) .

والآن بدأت تتلاشى هذه الصورة وبدأ يتلاشى هذا المشهد ، وبدأ الفعل التربوي للأطفال يتوسّع نحو خارج الأسرة سواء بإرادتها أو خارج إرادتها ، لذلك أصبح موضوع الوظيفة التربوية للأسرة محلّ نقاش وصراع في بعض الأحيان .

عندئذٍ يمكن القول أنّ الأسرة ذاهبة بالتدرّج نحو قبول " التكامل التربوي " ، وأعتقد أنّ هذه هي الخطوة التي تسبق الممارسة و أداء التكامل التربوي ووضعه في الفعل الذي سيكون من نصيب عدّة

.

مؤسسات تربوية و ليس الأسرة وحدها فقط ، مثل : روضة الأطفال ، ثمّ أنّ نجاح هذا التكامل التربوي مرهون بشروط أساسية ، من أبرزها :

ـ توحيد المفاهيم و التصورات

ـ التنسيق المستمر

ـ توزيع الأدوار حسب مهمة و خصائص كلّ مؤسسة تربوية

ـ المتابعة و التقييم .

و طبعاً لن يتم " التكامل التربوي " إلاّ وفق آليات تحدثها المؤسسات نفسها لإنجاح العملية ، وقد يكون العمل الجمعوي و العمل داخل المجالس هو واحد من هذه الآليات ، مثل : " جمعية أولياء التلاميذ " .

أمّا بالنسبة للفئة التي اختارت أن تكون هي المربي الوحيد للطفل ، فهي تحتمل دلالتين أيضاً :

1 ـ احتمال بقاء النزعة التقليدية المتّجهة نحو الاحتفاظ بالوظيفة التربوية داخل الأسرة ، وإبداء عدم الاستعداد لأي طرف خارجي للمساهمة بل للمزاحمة في المجال التربوي ، فالطفل طفلها و لا يمكن لأيّة جهة أن تشاركها عملية التنشئة وغرس القيم ، و قد يرى البعض أنّ هذا هو شكل من أشكال الانطواء و الانغلاق على الذات ، في حين يرى البعض الآخر أنّه مشهد للتفاعل الداخلي و القوّة والاحتفاظ على الذات ، من أي اختراق للنسيج الأسري .

2 ـ كما تُقرأ الإجابة على أنّ الأسرة تفضّل عدم الدخول في الصراع حول تربية الطفل ، أي الشعور بالخوف على الطفل من الصراع و الاضطراب الذي قد يسببه عدم التنسيق التربوي مع بقية المؤسسات الأخرى كالمدرسة و الإعلام ، وعدم التجانس في المفاهيم والقيم و التصوّرات والأهداف، وبالتالي اجتناب وقوع الطفل في اختلال التوازن كأن ينشأ داخل الأسرة على نظام قيمي معيّن ثمّ إذا هو خرج إلى مؤسسة اجتماعية أخرى سيجد معايير و قيم لا يعرفها و بالتالي فهو يتعرّض في أية لحظة إلى إحباط وإلى اضطراب في التنشئة و هذا ما سيكون بالنسبة إليه السبيل إلى الانحراف و الجريمة ، ولذا يجب حمايته من البداية ، هكذا كانت تعتقد هذه الفئة من المبحوثين .

ولمّا سألنا المبحوث ، لماذا في الحالتين ؟ أجاب بالعبارات المختارة الآتية :

* في حالة " نعم ، أفضّل أن أكون المربي الوحيد لطفلي " أجاب قائلاً :

ـ هو طفلي وأنا المسؤول عنه

ـ حتى أعرف كيف أتعامل معه

ـ الأم هي أهم مصدر لتربية الطفل

ـ أنا أتحكّم في تربيته و تأديبه

ـ حتى يكتسب أخلاق الأسرة

.

ـ طريقتي في التربية هي الأصح

ـ أنا أعرف كيف أربيه وأدرّبه

ـ حتى يستوعب جيداً

ـ حتى أحميه ...إلخ

كلّ هذه الإجابات جاءت في سياق " إستراتيجية قريب من.. " .

في المقابل هناك إجابات جاءت في سياق " إستراتيجية بعيد عن .." و قال المبحوث خلالها :

ـ لمنع الأخطاء في التربية

ـ لاجتناب التناقض في التربية

ـ لكي لا تختلط عليه الأمور و المفاهيم و القيم

ـ تدخّل الآخر يفسد سلوك الطفل

ـ لاجتناب الارتباك

ـ لا أثق في الآخر

ـ الطرق السلبية للآخر

ـ كي لا نشوّش أفكار الطفل

ـ لاجتناب التذبذب ...إلخ [[274]]

أمّا في حالة " لا ، لا أفضّل أن أكون المربي الوحيد لطفلي " ، فقد أجاب المبحوثون بعبارات وتعاليق كثيرة نظراً لطبيعة السؤال المفتوح ، غير أنّ الباحث بوّبها إلى أربعة إجابات نموذجية [[275]].

كان من أبرز الإجابات ما يلي :

ـ " لا أفضّل أن أكون المربي الوحيد لطفلي من أجل التكامل التربوي " ، وبلغت نسبته 27.7 % من مجموع 202

ـ " لا أفضّل أن أكون المربي الوحيد لطفلي للتفتح و اكتساب الخبرة " و قدّرت بـ 25.2 % .

.

جدول رقم 75 : قياس اتجاه المبحوثين نحو اعتبار الفعل التربوي للطفل مشاركة أم تفويضا

أفضّل في تربية الطفل	التكرار	%
أن أفوّض آخرين	48	23.8
أن يشاركني آخرون	134	66.3
بدون إجابة	20	9.9
المجموع	202	100

من خلال الملاحظات الميدانية حول المجال التربوي داخل الأسرة و من خلال احتكاك الباحث بالأسر على اختلاف مستوياتها التعليمية و الاجتماعية و الديموغرافية ، يمكن تسجيل ملاحظتين أساسيتين على مستوى الأسر التي لا تفضّل أن تكون المربي الوحيد للطفل :

1ـ هناك فئة تقبل بمشاركة الآخرين لها في تربية الطفل ، أي لها استعداد لذلك ، مهما كانت الظروف التي تحيط بالأسرة ، و الشريك هنا هو طرف ، و بالتالي فمجموعة الأطراف تشكّل فريقاً تربوياً ، بغض النظر عن درجة انسجامه و تجانسه ، و بغض النظر كذلك عن نجاحه أو فشله في التفاعل التربوي .

2 ـ هناك فئة ثانية ، وهي كذلك تقبل بمشاركة الآخرين لها في تربية الطفل و لكن في أوسع الحدود أي أن الشريك هنا هو الطرف الأساسي إلى درجة أنّه قد توكل إليه عملية التربية كلّية و تتحوّل عملية المشاركة إلى عملية " تفويض " [276]، ويصبح الطرف الآخر هو المسؤول عن تربية الطفل ويتحمّل عبء هذه المهمة بنسبة كبيرة ، تماماً مثل المشهد التربوي الذي تحدّثنا عنه لما تقدّم الأسرة شبه استقالة تربوية عندما يلتحق الطفل بالمدرسة على وجه العموم .

إن مسألة التفويض التربوي غير المعلن قد تحدث في حالتين :

أ) ضعف التأهيل التربوي و المستوى الخاص بثقافة الطفولة عند الوالدين أو عند أحدهما .

ب) ضيق الوقت أو انعدام الوقت المخصّص للطفل داخل الأسرة حسب شهادة المبحوثين أنفسهم .

عن هذا الموضوع طرحنا سؤالاً على الفئة التي كانت تميل إلى المشاركة و عددها 202 :

ماذا تفضّل ، أن تفوّض آخرين أم أن يشاركك آخرون ؟

واضح أنّ هدف هذا السؤال هو قياس اتجاه المبحوث نحو اعتبار فعل التربية تفويضاً أي مشاركة كلّية للطرف الآخر أو مشاركة جزئية بين الأسرة و المؤسسات الأخرى .

حسب الجدول فإنّ معظم المبحوثين كان لهم ميل للمشاركة أي قبول الآخر بأن يشاركهم تربية الطفل و تفضيل عملية المشاركة على عملية التفويض ، حيث جاءت النسبة الأولى 66.3 % .

.

من هذا المنطلق كان من الطبيعي أن نتساءل :

لماذا تفضّل أن يشاركك آخرون ؟

على هذا الأساس توزّعت إجابات المبحوثين على ثلاثة دلالات نموذجية [277] ، كان من أبرزها : " أفضّل أن يشاركني آخرون من أجل التكامل التربوي و المساعدة " ، وقد ظهرت بـ 48.5% من مجموع 134

و في هذا السياق اخترت بعض الألفاظ التي جاء بها المبحوثون :

ـ نعم للمشاركة و لكن أنا الطرف الأساسي

ـ أفضّل أن يشاركني آخرون من أجل التعاون

ـ عملية التفاعل التربوي تأثير وتأثر

ـ في تربية الطفل يجب المساعدة و خاصة من طرف الزوج ..إلخ

كما كان من الطبيعي أيضاً أن نتساءل :

من يشاركك تربية طفلك ؟

و هنا اتجه المبحوثون إلى ذكر الأطراف المشكّلة للمحيط التربوي الحالي للطفل :

ـ الزوج(ة)

ـ أحد الأقارب

ـ المربية في الروضة

ـ معلّم القرآن

و كان أبرز طرف في هذا الفريق التربوي هو الزوج(ة) ، بحيث اتجه معظم المبحوثين إلى اعتبار الزوج(ة) كأحد أهم عنصر مشارك في التربية الأسرية و قُدرت نسبة هذا الاتجاه : 57.4 % .

إنّ الملاحظة التي تجلب الانتباه فعلاً :

1 ـ هي اعتبار الزوج(ة) كطرف ، في حين ذكرنا فيما تقدّم من تحليل اعتبار مؤسسة الأسرة كطرف واحد موحَّد من النسق التربوي الكلي للمجتمع ، و تحدّثنا عن التربية داخل الأسرة و خارج الأسرة ، وهاهو المبحوث يدقق أكثر بل و يفكك بنية الأسرة إلى أجزاءها و يميل بالأغلبية إلى اعتبار الزوج(ة) أهم عنصر في الممارسة التربوية الأسرية ، مع تسجيل ملاحظة هامة جداً وهي إبقاء المبحوث للفعل التربوي و الوظيفة التربوية داخل الأسرة حتى في حالة قبوله بالشريك التربوي ، وهنا أعتقد أن الطرف المقصود من المبحوث هو الزوج الرجل ، لأنّ أغلبية العيّنة من جنس أنثى (ارجع إلى الجدول رقم1) ففي السنوات الأخيرة أجريت العديد من الدراسات التي

.

تركّزت حول الاهتمام بدور الأب و تأثيره في تنشئة الطفل من خلال توجيهاته له ، وما يحدث في نمو الطفل في حالة غياب الأب عن البيت ، وما هي الأدوار التي تشكّل مسؤولية الأب و التي من شأنها أن تحفّز أو تثبّط عمليات النمو المختلفة عند الطفل ، وقد تباينت نتائج هذه الدراسات و لكنّها اتفقت على تأكيد أهمية الأب كطرف أساسي في تربية الطفل و تنشئته ، حيث تزداد تلك الأهمية بتطور نضج الطفل و خاصة عندما يتعلّم المشي و الكلام ثمّ إنّ تفاعل الطفل مع الأب يحدد تحرر الطفل و انفصاله عن الأم و يمثّل أوّل توافق مع أفراد آخرين غير الأم وهذا يساعد و يُعدّ الطفل للاحتكاك المتزايد مع العالم الخارجي و لاسيما مربيته و أقرانه في الروضة .

على هذا الأساس هناك ملاحظة لا بد من التأكيد عليها ، وهي أن ثقافة المجتمع و طبيعة الحياة قد أوكلت إلى الرجل تأمين كلّ شيء للأسرة و لكن هذا ليس معناه إعفاءه من مسؤولياته تجاه تربية أطفاله ، وذلك من خلال مشاركته لربة البيت في عنايته بأطفاله من الناحية الصحية و منحهم جزءاً من وقته في التوجيه التربوي الذي يساعدهم على نمو تفكيرهم و سلوكهم و تكيّفهم بالحياة .

2 ـ في المقابل أهمل المبحوثون من حيث يشعرون أو لا يشعرون أطرافاً أخرى في المحيط التربوي للطفل ، على الرغم من تأثيرها القوي عليه ، مما يجعله ينجذب إليها انجذاباً و على حساب العناصر الأساسية كالبيت و المدرسة ، ألا وهي :

*جماعة الرفاق

*وسائل الإعلام

*المسجد

*النوادي الرياضية

*مؤسسات التربية الموازية : كالكشافة الإسلامية الجزائرية

على العموم إذا كان الأهل هم المربون الأوائل لأطفالهم فهم ليسوا الوحيدين للقيام بهذه المهمة حيث تتم مساعدتهم من قِبَل أشخاص آخرين ، ويكون في معظم بلدان العالم من يتقدّم لاختيار مهنة المربي من غير الطامحين في السلطة أو في الثروة أو في الامتيازات ، ويُعدّ هذا الاختيار نوعاً من الإيثار والتفاني في خدمة الغير [[246]]ص132 .

و من جهة أخرى نجد أن المبحوث اتجه كذلك بالأغلبية إلى اعتبار الزوج(ة) كطرف أساسي في حالة التفويض أي في حالة الاعتماد الشبه الكلي على الآخر في الفعل التربوي داخل الأسرة ، وذلك بنسبة 60.4 % من أصل 48 مبحوث فضّلوا حالة التفويض و لذلك أهملناها في التحليل .

.

جدول رقم 76 : اتجاه المبحوث نحو الدافع الذي جعله يلحق طفله بالروضة

دافع إلحاق الطفل بالروضة	التكرار	%
لتعليمه و لتحضيره للمدرسة	184	56.3
لينمو	57	17.4
ليلعب	24	7.3
للتخلص من شقاوته	14	4.3
لخروج أمّه للعمل	19	5.8
بدون إجابة	29	8.9
المجموع	327	100

مهما كان رأي المبحوث في عملية المشاركة التربوية ، فإنّ الأغلبية من العيّنة تفضّل الزوج (ة) كأهم شريك في التربية الموجّهة للطفل ، هذا ما يفسّر أنّ الأسرة تريد دائما الاحتفاظ بالوظيفة التربوية ، ومهما كان الطرف الآخر شريكا في هذا التفاعل التربوي ، فالأسرة تفضّل أن تبقى هي الطرف الأساسي

لكن لماذا ضمت الأسرة طفلها إلى الروضة ؟ و ما الذي دفعها إلى ذلك ؟

جاء هذا السؤال في المكان المناسب ، وقد عبّر عنه المبحوثون من خلال الكثير من الإجابات لخّصها الباحث ضمن خمسة دلالات رمزية حسب الجدول .

و لقد بلغت أعلى نسبة 56.2% أي أكثر من نصف العيّنة و كانت خاصة بالإجابة :

" لتعليمه و لتحضيره للمدرسة " ، أما النسب الأخرى فقد جاءت ضعيفة مقارنة بالنسبة الأولى .

هكذا نستنتج أن المبحوث اتجه نحو اعتبار الروضة مؤسسة لتعليم الطفل و تحضيره للمدرسة ، فهي تعمل على إعداده و تهيئته عقلياً و انفعالياً و اجتماعياً للانتقال من حدود الأسرة الضيقة إلى المجتمع، فتقوم بدور الوسيط بين البيت و المدرسة الابتدائية ، إذ أنّ انتقال الطفل مباشرة من البيت إلى المدرسة معناه انتقاله من بيئة محدودة و تربية قائمة على التسامح و المحبة و العطف إلى بيئة ذات تنظيم و قواعد وانضباط و ضغوط ، مما يشكّل عليه صعوبة في الاندماج و التحصيل ، يحدث هذا في ظلّ تعدد مصادر المعرفة و المعلومات ، وتزاحم العلوم و المعارف و المناهج .

إنّ فهم الفكر الذي يكتسبه الطفل خلال السنوات التي تسبق دخوله للمدرسة ، يشكّل قاعدة لمجمل تفاعلات الطفل الاجتماعية في أسرته و مع أصدقائه ، و من جهة أخرى لنشاطاته المعرفية في المدرسة فالمدرسة و الأسرة .. المعرفة والعاطفة ..والممارسة و الحب تظلّ ذات أهمية كبيرة وأساسية طول الحياة [[278]ص174 .

.

جدول رقم 77 : اتجاه المبحوث نحو اعتبار الروضة وسيطاً تربوياً لتحضير الطفل للمدرسة حسب المستوى التعليمي

م.ت	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
الروضة وسيط تربوي	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	12	85.7	16	84.2	27	90	93	86.1	138	88.5	286	87.5
لا	1	7.1	2	10.5	2	6.6	2	1.8	6	3.8	13	4
بدون إجابة	1	7.1	1	5.3	1	3.3	13	12	12	7.7	28	8.6
المجموع	14	100	19	100	30	100	108	100	156	100	327	100

بما أنّ الروضة أُنشئت لتكون مؤسسة اجتماعية تربوية فهي جزء من النسق العام للمجتمع ، ولاسيما المجال التربوي منه ، وفي الحقيقة يمكن اعتبار هذا الاتجاه أنه يؤسّس مطلباً سوسيولوجيا ـ تربوياً مُلحّاً و ضرورياً ، وهو يتمثّل في إقامة التنسيق بين روضة الأطفال و المؤسسات الاجتماعية الموجودة في محيطها ، كلٌّ بحسب طبيعتها و الإمكانيات التي يمكن الاستفادة منها ، بما يعزّز أهمية الروضة و يدعّم دورها في تقديم النشاطات التربوية و الاجتماعية ، وطبعاً يكون المستفيد الأول هنا هم الأطفال .

فإذا كانت الضرورة تقتضي أن تتعاون الروضة مع هذه المؤسسات الاجتماعية ، فإنّ موضوع التعاون يكتسب أهمية كبرى بين الروضة و المؤسسات المعنية بالفعل التربوي بصورة عامة ، و بتربية الأطفال بصورة خاصة ، ولاسيما : الأسرة و المدرسة .

من هذا المنطلق جاء هذا السؤال : هل تعتبر روضة الأطفال وسيطاً تربوياً مناسباً لتحضير الطفل للمدرسة ؟

الأغلبية العظمى من المبحوثين و على اختلاف مستوياتهم التعليمية ، اتجهوا نحو اعتبار الروضة وسيطاً تربوياً مناسباً لتحضير الطفل للمدرسة و قد قُدّرت النسبة المئوية الخاصة بهذه الإجابة بـ: 87.5% من المجموع الكلي للعينة.

.

جدول رقم 78 : رأي المبحوث في السبب الذي جعله يعتبر الروضة مؤسسة تحضيرية للمدرسة حسب المستوى التعليمي

م.ت	بدون مستوى		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
السبب	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تعليمه المبادئ الأولى	2	14.3	11	57.9	8	26.6	38	35.2	52	33.3	111	33.9
اندماجه و علاقاته	2	14.3	/	/	5	16.6	20	18.5	28	17.9	55	16.8
تنمية مهاراته	2	14.3	3	15.8	7	23.3	19	17.6	29	18.6	60	18.3
دور الروضة	3	21.4	2	10.5	3	10	17	15.7	23	14.7	48	14.7
بدون إجابة	5	35.7	3	15.8	7	23.3	14	13	24	15.4	53	16.2
المجموع	14	100	19	100	30	100	108	100	156	100	327	100

" من أجل تعليمه المبادئ الأولية " ، هي الإجابة المهيمنة على السؤال :

لماذا تعتبر الروضة وسيطاً تربوياً مناسباً لتحضير الطفل للمدرسة ؟

و قد بلغت نسبتها 33.9% من المجموع الكلي للعينة ، أي ثلث العيّنة ، في حين توزّعت الإجابات الأخرى على نسب متقاربة و حسب متغير المستوى التعليمي ، ولكن الملاحظ هنا هو ارتفاع نسبة " بدون إجابة " و قدرت 16.2 % ممن لا يعرفون السبب و الدوافع نحو اعتبار الروضة وسيطاً تربوياً للمدرسة بالنسبة للطفل وخاصة منهم ذوي المستوى التعليمي المنعدم .

أمّا الأغلبية فيدركون أنّ تهيئة الطفل لدخول المدرسة الابتدائية و جعله مستعدّاً لعملية التعلم فيها ، من المهام الوظيفية للروضة ، لكني أرى أنهم صنفان :

1 ـ صنف يأخذ هذه المسألة بشيء من الآلية و الأفقية و البساطة ، أي يرى بضرورة تعليم الطفل الكتابة و القراءة داخل الروضة مهما كانت التكاليف المعنوية و المادية ، فالمهم هنا أن يتفوّق الطفل و ينتقل إلى المدرسة و هو مستعد كليّاً لخوض جميع النشاطات المعرفية ، حتى ولو كلّفه الأمر

بحرق بعض الأشواط التربوية ، وهذا الصنف من الأولياء هو الذي سيشكّل ضغطاً على المربيات ، وخاصة عندما يرى طفله لم يحقق تقدما في الحفظ و القراءة و الخط و الكتابة و الحساب .

2 ـ وصنف آخر يرى المسألة بشيء من العمق ، بحيث يرشح حقيقة الروضة على أنها الوسيط التربوي الفعلي ، لكن من دون أن تحلّ محلّ المدرسة أو تكون بديلاً عنها ، لأنه يعتقد أن مهمة الروضة هي بالدرجة الأولى تسهيل عملية انتقال الطفل من البيئة الأسرية إلى البيئة المدرسية ، بما فيها من استقلالية ذاتية و نظام و اعتماد على الذات ، أي تهيئته نفسياً و اجتماعياً ، إضافة إلى اكتشاف ملكات الطفل ومواهبه و تنميتها من خلال النشاطات الحرّة و الموجّهة و التي يكتسب من ممارستها معارف وخبرات ومهارات تلبّي حاجاته ، فتعزّز ثقته بنفسه و بقدرته على التعلّم ، وهذا ما يمهّد له الطريق إلى المدرسة بحد أدنى من المشاكل و العقبات .
ثمّ أنّ الاهتمام المتزايد بمعالجة مشكلة الفشل المدرسي أو التسرب في المرحلة الابتدائية قد بيّن أن طفل الروضة يظهر على درجة كبيرة من الاستجابة و التقبّل و حب الاطّلاع و الاكتشاف ، وهذه من الميزات الأساسية لطبيعة طفل الروضة .
لذلك فإنّ احتمال متابعة الطفل للدراسة في المؤسسة الابتدائية بنجاح يكون أكبر إذا أُعدّ الطفل الإعداد الجيّد و المناسب قبل التحاقه بالمدرسة ، فمثلاً من خلال نشاطات القراءة الشفوية للصّور أو القصص المصوّرة ، وتعلّم لفظ بعض الكلمات و الجمل القصيرة و المحادثة تنمّي عند الطفل الميل نحو القراءة كأداة لابدّ منها للتواصل بين الأفراد ، وكوسيلة للتعلّم و الاتصال و التواصل والحوار، تجمع السمع و الكلام و الكتابة و التعبير الذاتي ، وهذا ما يكوّن لدى الطفل اتجاهات إيجابية نحو نجاحه في تعلّم القراءة في هذه المرحلة المبكّرة ، وفي المراحل التي تليها ، وهنا يكون دور الروضة في تنمية مهارة القراءة عند الطفل ، عاملاً أساسياً في تهيئته للاستفادة من هذا التعلّم عندما يلتحق بالمدرسة .

جدول رقم 79 : رأي المبحوث نحو ضرورة إلحاق الطفل بالروضة

إلحاق الطفل بالروضة	التكرار	%
أمر ضروري	202	61.8
أمر ثانوي	108	33
بدون إجابة	17	5.2
المجموع	327	100

.

في ظل النتائج المتحصّل عليها من خلال الجداول السابقة :

ـ تريد الأسرة أن تحتفظ بالوظيفة التربوية

ـ و في المقابل تريد الأسرة من الروضة أن تعلّم طفلها و تحضّره للمدرسة فهي الوسيط التربوي المناسب لذلك .

بين هذا المدّ و الجزر ، الذي يعرفه الفعل التربوي الموجّه للطفل ، أراد الباحث أن يعرف رأي المبحوث فيما إذا كان ضم الطفل إلى الروضة أمر ضروري أم ثانوي ؟

للوهلة الأولى ، كان السؤال يبدو ساذجاً ، لكن المتأمّل جيدً في نصّ السؤال سيعرف أنّه سيساعد على اكتشاف اتجاه المبحوث نحو القيم الحقيقية لموقفه من الروضة .

61.8 % من مجموع العيّنة يرون أنّ إلحاق الطفل بالروضة هو أمر ضروري ، مقابل 33 % يرون أنّه أمر ثانوي ، وهذه الأخيرة هي نسبة مهمة حتى وإن مثّلت ثلث العيّنة .

في الحالتين لماذا ؟

جدول رقم 80 : رأي المبحوث في الدافع الذي جعله يعتبر **إلحاق الطفل بالروضة أمر ضروري**

الدوافع	التكرار	%
دافع مدرسي محض	99	49
دافع نفسي	16	7.9
دافع اجتماعي	20	9.9
دافع تنموي تربوي	60	29.7
بدون إجابة	7	3.5
المجموع	202	100

في حالة ضم الطفل إلى الروضة أمر ضروري ، توزّعت إجابات المبحوثين الكثيرة و المتعددة على أربعة دلالات رمزية ، اجتهد الباحث في تصنيفها و تنظيمها ، وفيها قدرت أعلى نسبة : 49% مثّلت الإجابة : " الروضة أمر ضروري بدافع مدرسي محض " و هي نسبة مثّلها تقريبا نصف المجموع 202 ، في حين 29.7 % تحدّثوا عن الدافع التنموي التربوي للطفل .

وهنا أعتقد أن المبحوث قد أراد أن يؤكّد المعاني التي اتجه نحوها في السابق [[279]] ، و هو يؤكد على دور الروضة في تدريب الطفل على التفكير العلمي ، على أن يكون بطريقة تتناسب مع حاجاته و قدراته في تلك المرحلة وفق منهاج العلوم الذي لا يمكن أن يُتَرْجَم من خلال معرفة الطفل

.

لموضوعات و مفاهيم محددة ، وإنما يجب أن ينصب على الاهتمام أوّلا و آخراً على تنمية مهارات التفكير العلمي و تزويد الطفل بأدوات البحث العلمي و التعلم الذاتي .

ومن المعروف أنّ طفل الروضة يميل إلى الملاحظة و السؤال و لكنه لا يعرف كيف يلاحظ الأشياء و لا كيف يحافظ عليها ، لذا لابد من أن يهدف منهاج العلوم إلى تكوين عقل متسائل لدى الطفل ، ليس من خلال تزويده بإجابات علمية صحيحة ، بل بتزويده بأساليب الكشف عنها ، لمواجهة أسرار الطبيعة ومتعة اكتشافها و العيش في البيئة و استخدام حواسه معتمداً على الملاحظة الدقيقة في اكتساب بعض المفاهيم العلمية من خلال التجارب العلمية البسيطة التي تساعده على التفكير[280]ص158 .

ولإكساب الأطفال المفاهيم العلمية الصحيحة لا بدّ من وضع برنامج يكون مترابطاً متكاملاً ومتناسقاً ومتدرجاً في طرح الخبرات و المفاهيم ، و مناسباً لسن و خبرة طفل الروضة من أجل إعداده وتهيئته للمدرسة الابتدائية وحتى المراحل التعليمية اللاحقة .

هناك أنشطة خاصة بالروضة ، تؤدي بشكل رئيس إلى تنمية ذكاء الطفل و تساعده على التفكير العلمي المنظم و الإبداع و سرعة الفطنة و القدرة على الابتكار ، ومن أبرزها :

اللعب / القصص و كتب الخيال العلمي / الرسم و الفن التشكيلي / الأشغال اليدوية / التمثيل والمسرح / الرياضة / الأنشطة الترويحية / حفظ القرآن الكريم .

تجدر الإشارة إلى أن مشروع التربية التحضيرية في الجزائر عرف تدعيما لهذا المجال ، بحيث تعزز في سنة 1996 بوثيقة منهجية تمثلت في دليل منهجي للتعليم المدرسي ، وقد تطوّر مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية ، حيث نصّت الوثائق الرسمية التنظيمية و البيداغوجية على أن أطفال 5/4 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهّلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي بالتسمية السابقة و إلى استدراك جوانب النقص و معالجتها ، بينما نصّ منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل والتركيز على تنمية مهارات الطفل قبل الجانب المعرفي .

.

جدول رقم 81 : رأي المبحوث في الدافع الذي جعله يعتبر **إلحاق الطفل بالروضة أمر ثانوي**

الدوافع	التكرار	%
البيت والوالدان أهم من الروضة	49	45.4
لو لم أكن عاملة ما ألحقته بها	15	13.8
ليست الروضة من الضروريات	14	13
مصاريف الروضة مكلفة	7	6.5
هناك مؤسسات أخرى	2	1.8
الروضة غير مؤهّلة	9	8.3
بدون إجابة	12	11.1
المجموع	108	100

أمّا في حالة ضم الطفل إلى الروضة أمر ثانوي ، فإنّ أغلبية المبحوثين راحوا يؤكّدون على أولوية البيت و الوالدين في تربية الطفل مقابل الروضة و ذلك بنسبة 45.4% .

من خلال هذا الجدول ، أراد المبحوث أن يؤكّد بعض المعاني التي تدور حول أهمية التنشئة الأسرية بالنسبة للطفل و المثبتة نظريا و ميدانيا ، كالتأكيد على دور الأسرة في تثبيت أسس البناء الاجتماعي في سلوك الكائن البشري لكي يصبح أحد عناصر مجتمعه أي يتم التخطيط لتحويله إلى فرد حامل السمات الأساسية لمقوّمات البناء الاجتماعي ، و لكي يتحوّل إلى مرحلة الشخص الذي يتمتع بمسؤوليات وواجبات اجتماعية و أدوار معقدة داخل مجتمعه .

هذه المسؤولية الاجتماعية تقوم بها كلّ أسرة بغض النظر عن نوع و حجم المجتمع و درجة تطوّره الحضاري ، أي تقوم بها الأسرة في المجتمع البدوي و الريفي و الحضري و الصناعي ، فهي بهذه الكيفية مسؤولية ثابتة إلى حدٍّ ما ، و هي عملية لا يمكن تجاوزها أو إنكارها في أية مرحلة يواجهها أو يعيشها الإنسان و لذلك عليه أن يتكيّف لكلّ مرحلة منها ، هذا وقد ذهب بعض الدارسين إلى اعتبار أنّ المحيط الأسري يطبع الفرد ببصمات ثابتة و أساسية و لا يكون للعوامل الوراثية و الجينية سوى بعض التأثيرات على تصرفه اليومي .

من هذا المنطلق ، راح المبحوث يؤكد على أهمية التربية الأسرية و تأثيراتها القوية على الطفل ، على حساب المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي قد تزاحم الأسرة في هذه المهمة المعقدة ، لكن أعتقد أنه مثلما نؤكد على أهمية و خطورة الوظيفة التربوية للأسرة ، يجب التأكيد أيضاً على الاعتراف بأهمية مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى و لاسيما الروضة و المدرسة والوسائل الإعلامية ، كما يجب التأكيد على ضرورة التنسيق و التعاون بينها من أجل تحقيق التكامل التربوي في المجتمع .

.

جدول رقم 82 : رأي المبحوث في الأسباب التي تجعل بعض الأطفال لا يلتحقون بالروضة

أهم الأسباب	التكرار	%
بُعد الروضة عن البيت	35	10.7
العجز عن دفع التكاليف	112	34.2
غياب الدافع التربوي	63	19.3
أم الطفل ماكثة في البيت	98	30
بدون إجابة	19	5.8
المجموع	327	100

مادام أنّ الروضة مؤسسة مهمة و ضرورية بالنسبة لتحضير الطفل إلى المدرسة في نظر الأسرة ، فلماذا نلاحظ ميدانياً أنّ هناك من الأسر مازالت لم تأذن بعد لأطفالها بالالتحاق بالروضة ، فما هي الأسباب في نظر المبحوث ؟

ذكر المبحوث أربعة إجابات مهمة و أساسية ، وهي تشكّل أهم الأسباب التي تحول دون التحاق بعض الأطفال بالروضة ، وكانت أهم نسبة سُجّلت 34.2 % و تمثل الإجابة : " العجز عن دفع التكاليف " أي أنّ الأسرة لا تستطيع أن تغطي تكاليف الروضة الخاصة بطفلها و بالتالي فهي تفضّل أن تلحقه بالمدرسة الابتدائية مباشرة ، أما 30% من المجموع الكلي للعينة فيرون أنّ الأطفال الذين لم يلتحقوا بالرياض فلأنّ أم الطفل ماكثة في البيت ، وهنا يبرز مرة أخرى المبرر الاجتماعي للروضة .

جدول رقم 83 : اتجاه المبحوث نحو الاطّلاع على تجربة التربية التحضيرية في الجزائر

الاطلاع على التجربة	التكرار	%
نعم	137	41.9
لا	148	45.3
بدون إجابة	42	12.8
المجموع	327	100

أكدت الأغلبية من المبحوثين في التحاليل السابقة أنّ الروضة وسيطاً تربوياً مناسباً للتحضير للمدرسة ، وإعداد الطفل و تهيئته للتعلم هو الذي يهم الأسرة بالدرجة الأولى .

.

في هذا النطاق يبدو أنّ كلّ مشروع في هذا المنحى هو يصبّ في اهتمام الآباء و الأمهات ، ومادام الأمر كذلك ، هل لدى المبحوث اطّلاع على مشروع التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية بالجزائر ؟

هذا هو السؤال الموالي في الاستمارة لقياس اتجاه المبحوثين نحو تجربة التربية التحضيرية و لقد تعادلت الإجابات تقريباً بين " نعم " و " لا " كما هو موضّح في الجدول ، مع تسجيل تفوّق طفيف للإجابة : " لا ، ليس لديّ اطّلاع على تجربة التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية " ، حيث بلغت 45.3 % بتكرار 148 من المجموع الكلّي للعيّنة ، في حين بلغت الإجابة المقابلة : " نعم ، لديّ اطّلاع على تجربة التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية " 41.9 % فبالنسبة للفئة الأولى التي ليس لديها اطّلاع على التجربة ، أعتقد أنّ ذلك يعود إلى الاحتمالات الآتية :

1 ـ ليس لدى هذه الفئة أطفال في الأقسام التحضيرية في الفترة الحالية ، وبالتالي فهي تسقط من اهتماماتها .

2 ـ ليس هناك أقسام تحضيرية داخل المدارس الابتدائية المجاورة لهم

3 ـ ضعف الجانب الإعلامي الخاص بالتجربة

4 ـ طبيعة العلاقة بين الأسرة و المدرسة أثّرت على عدم الاطّلاع على هذه التجربة .

أمّا بالنسبة للفئة التي لها اطّلاع على التجربة الخاصة بالتربية التحضيرية ، فقد أردنا أن نعرف رأيها في هذه التجربة ، فكان السؤال :

إذا كان نعم ، ما رأيك ؟

جدول رقم 84 : رأي المبحوث في تجربة التربية التحضيرية بالمدارس الابتدائية الجزائرية

التربية التحضيرية	التكرار	%
ضرورية جدّاً	11	8
تجربة ناجحة	34	24.8
مقبولة لكنها تحتاج إلى تعديل	78	56.9
غير لازمة	3	2.2
تجربة فاشلة	11	8
المجموع	137	100

في البداية صعب على الباحث تنظيم الإجابات الخاصة بهذا السؤال المفتوح و بعد قراءة كل الاستمارات بعناية ، تمّ تبويبها ضمن خمسة إجابات نموذجية ، ولقد جاءت عبارة عن سلّم تقييمي متدرّج مناسب لقياس رأي المبحوث في التجربة .

.

عادت أعلى نسبة إلى الإجابة : " هي تجربة مقبولة لكنها تحتاج إلى تعديل " و ذلك بنسبة 56.9 % ، بحيث مثّلت أكثر من نصف العيّنة .

من الواضح أنّ المبحوث أراد أن يشير هنا إلى أن تجربة التربية التحضيرية في الجزائر على طريق النضج ، بحيث مازال يعرف هذا المشروع بعض الفراغات و العثرات ، و هنا يجب أن نشير إلى أنّ منهاج التربية التحضيرية وضع موضع التنفيذ في السنة الدراسية 2005 /2006 في قطاع التربية و القطاعات العمومية الأخرى و التي تسيّر مؤسسات التربية التحضيرية .

عموماً ، يعرف المجال التربوي الخاص برياض الأطفال في الجزائر تحدّيات من أهمّها :

أ) مسألة التأطير : بحيث يجلب القطاع الخاص مربيات متفاوتات في المستوى التعليمي و مستوى التأهيل التربوي و قد لا يكون لبعضهن علاقة بعالم الأطفال أصلاً ، وطبعا هذا ما سينعكس بالسلب على الطفل ذاته .

ب) الإطار القانوني : لم يلتزم البعض من القطاع الخاص بدفتر الشروط الذي وضعته الوزارة المعنية ، نتيجة لبعض المرونة أو بعض الفراغات التشريعية و التنظيمية .

ج) الجانب المالي : فالنص القانوني لم يحدّد مساهمة الأولياء ممّا نجم عنه فوضى على مستوى التكلفة المالية من روضة إلى أخرى (2000 دج إلى 15000 دج) ، الأمر الذي أسفر عنه هيمنة الطابع التجاري على الطابع التربوي البيداغوجي .

جدول رقم 85 : اتجاه المبحوث نحو استعداد طفله للمدرسة

طفلي مستعد للمدرسة	التكرار	%
نعم	210	64.2
لا	33	10.1
لا أعرف	52	15.9
بدون إجابة	32	9.8
المجموع	327	100

كل ما يرجوه الوالدان أن يكون طفلهما على أتم الاستعداد للدخول إلى المدرسة ، بحيث يتحضّر جيّداً ويندمج بسرعة و يكون لديه رصيداً ضرورياً من المعرفة : بعض الحروف و الأرقام مثلاً

هذا هو الاهتمام الذي وجهناه للمبحوث من خلال السؤال :

هل طفلك مستعد للدخول إلى المدرسة ؟

.

كانت أعلى نسبة مسجّلة للفئة التي أجابت : " نعم ، طفلي مستعد للدخول إلى المدرسة " وقدّرت نسبة هذا الاتجاه بـ 64.2% .

طيب ، كان من الطبيعي أن نتساءل نحن عن المؤشرات التي تدلّ على ذلك ؟

فجاء السؤال الموالي :

كيف عرفت أنّ طفلك مستعد للدخول إلى المدرسة ؟

جدول رقم 86 : مؤشرات استعداد الطفل للدخول إلى المدرسة حسب المبحوث

أهم المؤشرات	التكرار	%
يسأل عن المدرسة و يحب الأدوات	70	33.3
سهولة تواصله و اندماجه	10	4.8
طفلي يملك إمكانيات و مهارات	37	17.6
يذهب إلى الروضة سعيدا	8	3.8
ظهور أثر الروضة الإيجابي على الطفل	29	13,8
الاهتمام بالقراءة و الكتابة	40	19
بدون إجابة	16	7.6
المجموع	210	100

كانت الإجابات كثيرة و متعدّدة ، حسب ما جاء ضمن الاستمارات ، اجتهدنا في تنظيمها و تبويبها إلى ستة إجابات نموذجية ، كانت أبرزها : " الطفل يسأل عن المدرسة و يحبّ الأدوات المدرسية " بـ 33.3% أي ثلث العينة.

لكن هل هذا المؤشر كان كافياً للاستدلال على استعداد الطفل للتمدرس ؟!

لو رجعنا إلى خصائص نمو طفل الروضة و بالضبط في الجانب المعرفي العقلي أو جانب النمو التحصيلي حيث هناك علاقة بين الجانبين ، نجد أنّ هناك أبحاث تثبت أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية بعد مرورهم بخبرة رياض الأطفال هم أنضج جسميا و عقلياً من الذين ينتظرون في بيوتهم حتى يحين سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي .

فالدراسات و التجارب تشير إلى أن القدرات العقلية للطفل في هذه المرحلة هي أكبر بكثير مما كان يعتقد في السابق ، فالطفل ابتداء من سن الرابعة يستطيع وفق شروط محددة أن يستوعب قدرا كبيراً من الحقائق و المعارف و المهارات المختلفة .

.

لذلك ليس من المبالغة القول بأنّ مستقبل الطفل يتحدد في هذه المرحلة ، على أساس أن الدماغ يبلغ 80% من حجمه الطبيعي خلال هذه الفترة [158] ص201 ، كما أن مقدار نمو ذكاء الطفل يتدرج كالآتي :

(0 - 4 سنوات) يتكون ما يقارب 50% من الذكاء

(4 - 8 سنوات) 30%

(8 - 18 سنة) 20% [159]ص17 .

من هذا المنطلق ، يلاحظ بعض الخصائص و الاستعدادات الإنمائية لطفل الروضة :

- يكون الطفل أكثر حيوية و نشاطاً
- شديد الرغبة في التعرف على ما يحيط به
- يملك طاقات غير محدودة للتعلم و الاكتساب
- رغبة ملحّة في معرفة كل شيء و تفسير الظواهر المحيطة به
- نمو تدريجي في الانتباه
- استعداد للتعلم عن طريق الفعل و اللعب و التقليد
- كثير الأسئلة
- مبتكر ، محب للاستطلاع ، ذو خيال خصب و يحب تمثيل القصص
- فضولي و شغوف بالتعلم
- يتعرف على الأعداد و الأحرف .

لذلك ينبغي على المربين أولياء كانوا أم مربيات معرفة هذه الخصائص المتعلقة بنمو الطفل وأن يكونوا على درجة من الوعي بمتطلّبات النمو و أن يتدرّبوا على التطبيقات التربوية الخاصة بكل جانب من جوانب نمو الطفل (ارجع إلى الفصل الثاني / خصائص نمو طفل الروضة) .

ثم هناك تساؤلات مشروعة و هي جد ضرورية : ماذا بعد استعداد الطفل للمدرسة ؟ وهل الأسرة نفسها مستعدة لدخول طفلها أول مرة إلى المدرسة ؟ هل الأسرة مستعدة للتكيف مع الحياة المدرسية للطفل ؟ هل حددت الأسرة مسؤولياتها التربوية تجاه هذا التلميذ الجديد ؟ هل هي مستعدة للتواصل مع شريكتها الأساسية و هي المدرسة ؟

.

جدول رقم 87 : رأي المبحوث في العلاقة الحالية بين الأسرة و الروضة

العلاقة بين الأسرة و الروضة	التكرار	%
علاقة منتظمة	19	5.8
علاقة غير منتظمة	117	35.8
علاقة تعاون و تبادل	136	41.6
علاقة منعدمة	32	9.8
بدون إجابة	23	7
المجموع	327	100

سجل هذا الجدول كما هو موضح ، نسبتين مرتفعتين : " العلاقة الحالية بين الأسرة و الروضة علاقة تعاون " 41.6 % و كذلك : " العلاقة الحالية بين الأسرة و الروضة علاقة غير منتظمة " 35.8 % ، و لا أرى أي تناقض في محتوى الإجابتين بحيث من الممكن أن يكون هناك تعاون وتبادل و لكن بطريقة عشوائية وغير منظمة ، ثمّ أنه تجدر الإشارة إلى أنّ الاستمارة كان توزيعها بطريقة مجالية على المستوى الوطني ، مما قد ينبهنا أن التجارب في هذا المجال متفاوتة و مختلفة المستوى من روضة أطفال إلى أخرى .

لا أبالغ حينما أقول أن موضوع التعاون بين الأسرة و الروضة في الجزائر من المواضيع التي لم تلق الاهتمام على الرغم من أنها علاقة تعرف الكثير من العثرات و الفراغات :

ـ كأن يكون تعاون قائم من طرف واحد

ـ أو تعاون قائم على تصوّرات مشبوهة مما ينجم عنه تعاون سلبي

ـ أو اكتفاء الأسرة بالتفكير في عدم معارضة مطالب الروضة

ـ أو عجز المربية على بناء تواصل حقيقي مع أهل الطفل

ـ أو انعدام التعاون تماما بين البيت و الروضة .

أعتقد أنه لو تم التأكيد على المعنى الحقيقي للتعاون بين المؤسستين الاجتماعيتين على أساس أنهما يصبوان إلى هدف متكامل و هو تربية الشخص نفسه ألا وهو الطفل ، فلا شك أن كليهما سيعترف بحتمية السعي للتنسيق مع المؤسسة الأخرى ، وحتمية الحوار المتبادل و المستمر من أجل بلوغ الهدف .

لقد أثبتت التجارب في العالم أن التعاون المتكامل ممكن جدا و ليس مستحيلاً إلى درجة أنّه وجد في البيئة الفقيرة حيث تفتقر الروضة إلى الأدوات ، يتدخّل الآباء للعمل على استدراك النقص و إنجاز هذه الأدوات التربوية ، وقد تتعاون الأمهات لإعداد وجبات الصغار .

.

في الحقيقة ، إنّ أشكال التعاون المطلوب لا حصر لها و لاشك أنّها تتغير وفق البيئة التي توجد فيها الروضة ، ولعل من بين المقترحات الضرورية في هذا الشأن هو إنشاء مجلس للأولياء داخل الروضة يشارك إيجابياً في إدارة بعض الأجزاء من المؤسسة و اتخاذ القرارات المناسبة .
من جهة أخرى فإنّ المربية التي تمارس عملها في بيئة أو مجتمع تعرفه مسبقاً كأن تكون قد نشأت وسطه مثلاً ، لن يمثّل لها أية صعوبة تُذكر ، لأنّها ستكون على دراية بنوع الحياة التي يعيشها الأطفال في هذه البيئة ، وهذا شكل من أشكال التعاون و التبادل بين الأسرة و الروضة .

جدول رقم 88 : رأي المبحوث في العلاقة الحالية بين الأسرة والمدرسة

العلاقة بين الأسرة و المدرسة	التكرار	%
علاقة تعاون	120	36.7
علاقة منعدمة	25	7.6
علاقة محدودة	109	33.3
علاقة منظمة	44	13.4
بدون إجابة	29	8.9
المجموع	327	100

حسب الجدول ، فإن معظم المبحوثين ذهبوا إلى اعتبار أن : " العلاقة الحالية بين الأسرة و المدرسة هي علاقة تعاون " بنسبة 36.7 % ، و ليس بعيدا عن هذه النسبة جاءت إجابة أخرى ونسبتها ليست بالهينة 33.3% و هي تلك المتعلقة بـ : " العلاقة الحالية بين الأسرة و المدرسة هي علاقة محدودة " و أعتقد أن هذه الإجابة الأخيرة تحمل في مضمونها إشارة إلى الواقع الفعلي للعلاقة بين المؤسستين الاجتماعيتين المتصف بالمحدودية و السلبية في بعض الأحيان إلى درجة أنك تشعر بأنهما غير معنيين بوجوب التواصل و التنسيق والتعاون ، فواقع الأسرة وقيمها وأهدافها في جهة وواقع المدرسة و أهدافها وطموحاتها في جهة أخرى ، و لا يربط بينهما سوى خيط هزيل قابل للتلاشي في أية لحظة ، عندئذ يصبح مفهوم التفوق أو النجاح مشدود بين الطرفين دون أن يستند إلى استراتيجية مشتركة ، بل إن اتساع الهوة بين البيت و المدرسة يسمح لمفهوم الفشل المدرسي أو التسرب أن يتخذ حيّزا مهولا في المجال التربوي .
إنّ العلاقة بين الأسرة و المدرسة تنشأ بالتعارف المتبادل بينهما إلاّ أنّه لابدّ أن تنمو هذه العلاقة في الاتجاهين حتى تصير تعاوناً أو حدثاً تربوياً يشمل الطرفين ، حتى لو كان لكلّ منهما أسلوبه التربوي الخاص به ، و يعتبر المهتمون كأول شروط ميلاد هذا التعاون هو أن تعترف الأسرة بالدور

.

التربوي للمدرسة اعترافاً إيجابياً بعيدا عن الاستسلام السلبي للعلاقة أحادية الاتجاه : أي المدرسة تأمر و الأسرة تنفّذ دون حوار أو مناقشة ، أما الشرط الثاني فهو استعداد الأسرة نفسها لأن تقيم علاقة تربوية صحيحة مع طفلها .

إن التعاون بين البيت و المدرسة قدر مفروض عليهما لأنهما ركنان من عملية واحدة ، و فعاليتين في نشاط متكامل لا تصلح تجزئته [281] ص74 ، ثمّ إنّنا عندما نتحدّث عن التعاون لابد أن نذهب إلى أبعد من العون الذي تقدّمه المدرسة إلى الأسرة ، ذلك أنّ كلمة تعاون تعني العمل معاً للوصول إلى هدف مشترك ، لذا فإنّه يتعيّن على الأسرة أن تهتم بموضوع العون الذي ستقدّمه هي بدورها للمدرسة ، إنّ الأسرة عندما تفكّر في التعاون مع المدرسة فإنّها عادة ما تنظر إليه على أنّه عدم معارضة المدرسة فيما تقوم به من أعمال ، مهما تنوّعت هذه الأعمال أو تباينت ، ولقد انعكس هذا الفكر الأسري على المدرسة نفسها و التي أصبحت لا تنتظر من الأسرة أكثر من هذه الخطوة التي تعتبر في حدّ ذاتها تعاوناً سلبياً .

ولو تمّ توضيح أنّ لكلّ من المدرسة و الوالدين هدفاً واحداً : ألا وهو تربية نفس الشخص المشترك بينهما و هو الطفل ، مهما اختلفت الأساليب التربوية لكلّ طرف على حده ، فلا شكّ أنّ كليهما سيعترف بحتمية الحوار المتبادل و التخطيط المشترك الذي يكمّل بعضه بعضاً للوصول إلى عملية الإصلاح المطلوبة ، ثمّ إنّ أشكال التعاون المطلوب لا حصر لها ، ولا شكّ أنّها تتغير وفق البيئة التي توجد فيها المدرسة و يوم يحمل الطرفان : الأسرة و المدرسة المسؤولية التربوية المشتركة ويتعاونان في إدارة المدرسة إدارة مشتركة بينهما يومها سيولد ذلك النوع من التعاون المثالي ذي العناصر المتكاملة .

جدول رقم 89 : رأي المبحوث في العلاقة الحالية بين الروضة و المدرسة

العلاقة بين الروضة و المدرسة	التكرار	%
علاقة تعاون وتبادل	97	29.7
علاقة غير منتظمة	74	22.6
علاقة منعدمة	129	39.4
بدون إجابة	27	8.2
المجموع	327	100

إنّ عملية النمو هي عملية مستمرة ، وكلّ خبرة يمرّ بها الطفل تساعد على نموه و هو في الثالثة أو الرابعة و تساعده كذلك بشكل طبيعي على الإنجاز حين يصبح في الخامسة أو السادسة ، فمرحلة الروضة هي جزء مكمّل للمدرسة الابتدائية ، و العلاقة بينهما يجب أن تكون علاقة تكامل لذلك هناك

.

من يجعل الروضة و المدرسة في بناية واحدة ، حيث تبدأ الثانية عملها من حيث تنتهي الأولى ، وهذا النوع يوفّر للمربية الفرصة في المشاركة و في تبادل الخبرة مع معلمي المرحلة الابتدائية .

غير أن الجدول الذي هو أمامنا يشير إلى غير ذلك بحيث بلغت أعلى نسبة 39.4% و هي خاصة بالإجابة : " العلاقة الحالية بين الروضة والمدرسة هي علاقة منعدمة " هكذا لمسها معظم المبحوثين في الواقع ، و في الحقيقة فإنّ المتأمل في هذه الإجابة يستنتج أن الروضة المقصودة هي تلك التابعة للقطاع الخاص والجمعيات و بعض مؤسسات القطاع العمومي ، بيد أن القطاع التربوي يستفيد الآن من تجربة الأقسام التحضيرية على مستوى المدارس الابتدائية ، فكيف تتحدد العلاقة الحالية بين القسم التحضيري و الأقسام الأخرى داخل الابتدائية الواحدة ؟!

هذا ما لم يجب عليه المبحوث لأنّه أصلا لم يطّلع بالأغلبية على تجربة التربية التحضيرية في الجزائر كما رأينا في الجدول رقم71 ، ثمّ أن الفئة المطلعة على المشروع تقول بأن التجربة مقبولة غير أنّها بحاجة إلى تعديل و هذا ما كان في الجدول السابق رقم 7 .

إنّ معظم الدارسين و المهتمين بالموضوع ، يرون أن الارتباط بين الروضة و المدرسة و إقامة تعاون مثمر بينهما ، يتطلّبان إيجاد قاعدة مشتركة من العلاقات المتبادلة بين المربيات في الروضة ، ومعلّمات ومعلّمي الابتدائية ، ولاسيما التعامل مع الأطفال و تنفيذ بعض النشاطات المشتركة .

مثال : يشير المختصون في القراءة إلى أن الخبرات التي يتلقاها أطفال الروضة في التعبير الشفوي وفي استخدام الكتب كمصدر للتعلم و إعادة سرد القصص ، كل ذلك له فائدته و أثره على الأصوات الأولى في الكلمات من خلال الألعاب و الأناشيد و له أثره في معرفة الطفل للحروف و إتقانه لها بنقله خطوات إلى الأمام في دراسته اللاحقة .

جدول رقم 90 : اتجاه المبحوث نحو اعتبار التربية نسق متكامل

التربية مسؤولية	التكرار	%
الأسرة	57	17.4
الروضة	3	0.9
المدرسة	5	1.5
نسق متكامل	232	70.9
بدون إجابة	30	9.2
المجموع	327	100

هل تربية الطفل من اختصاص الأسرة أم الروضة أم المدرسة ، أم هي نسق متكامل ؟ هذا هو آخر سؤال وجهناه إلى المبحوث لقياس اتجاهه نحو اعتبار الفعل التربوي أو الوظيفة التربوية من

.

اختصاص مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية المذكورة أو هي وظيفة نسق اجتماعي مترابط ومتكامل.

و كما يوضحه الجدول فإن أغلبية المبحوثين راحوا يعتبرون أن التربية هي مهمة نسق اجتماعي متكامل ومترابط يجمع كل مؤسسة اجتماعية تعنى بالتنشئة و التربية ، وقدرت نسبة هذه الإجابة بـ 70.9% من مجموع العينة الإجمالية .

للتذكير وقبل الاسترسال في تحليل هذا الجدول ، لا بأس من التذكير بالمدلول السوسيولوجي لمفهوم النسق وكذلك مفهوم التكامل الوظيفي على اعتبار أنهما من أقرب أدوات التحليل و المفاهيم المساعدة على تحليل النتيجة المحصل عليها في الجدول .

النسق : هو تنظيم ينطوي على أجزاء مترابطة تتميز بالاعتماد المتبادل و تشكل وحدة واحدة ، على أن النسق يعتبر نموذجا تصورياً يستخدم لتيسير فحص الظواهر المعقدة و تحليلها ، وعلى الرغم من أن النسق يمثّل تجريداً من نسق أكبر منه ، إلاّ أنّه يعالج كما لو لم يكن جزءاً من كل [[43]]ص480 .

التكامل الوظيفي : هو وحدة أو انسجام داخل نسق معيّن ، يقوم على الاعتماد المتبادل بين أجزائه المتخصصة ، وعندما يطبق هذا المصطلح على الجماعات ، فإنه يشير إلى وحدة الجماعة التي تقوم على أداء الأعضاء لأنشطة مترابطة و متخصصة ، يعتمد بعضها على البعض الآخر [[43]]ص251

في سياق النتيجة التي اتجه نحوها أغلبية المبحوثين : التربية هي مسؤولية نسق اجتماعي متكامل ، يمكن التأكيد على أنّ المؤسسات التربوية النظامية لم تعد هي العامل الحاسم في تربية الفرد والجماعة و تنميته و إعداده ، فالتربية هي جزء من النظام الاجتماعي العام و هي تتم من خلال النسق النظامي و الذي تتكفّل به المؤسسات التربوية و كذلك النسق غير النظامي الذي يتم في الإطار الاجتماعي الشامل بما يحويه من مؤسسات مجتمعية مختلفة ، و التي أصبحت شبكة متداخلة مع بعضها البعض تعمل بتكامل من أجل إكساب الفرد القيم و الاتجاهات و المهارات و المعارف من خلال الخبرة الحياتية ، وهذا هو اللب الذي يعنيه مفهوم التنشئة الاجتماعية في المدلول السيكولوجي والسوسيولوجي ، إذ أن أساس عملية بناء المجتمع الحديث يجب أن تسير جنبا إلى جنب مع عملية بناء الإنسان و إعداده لمواجهة تحديات العصر .

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو :

ما نوعية الإنسان الذي يحتاجه العصر الحالي ؟ و ما نوع التربية التي يحتاجها هذا الإنسان ؟

تتطلب طبيعة هذا العصر ـ حسب معظم الأدبيات و الأبحاث الإستشرافية و الدراسات ـ وجود نوعية معينة من الأفراد ممن يتصفون بالقدرة على الإنتاج و التنمية و الإبداع و التكيف مع المستجدات في ظل الإيمان بالذات و القيم و المبادئ ، ولتحقيق ذلك لابد من إيجاد و صياغة منهاج

.

تربوي مناسب لتشكيل الشخصية القادرة على رفع التحديات وترك البصمات و الأثر الإيجابي لحياة مستقبلية أكثر استقرار .

فهل تستطيع التربية الأسرية وحدها أن تقوم بذلك ؟

وهل تستطيع التربية النظامية من خلال الروضة أو المدرسة منفردة أن تقوم بذلك ؟

أعتقد أنه لا بد أن نضع نصب أعيننا اعتبارين هامين هما :

1 ـ إن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن غيره ، فهو يتنقّل من جماعة إلى أخرى ومن مجتمع صغير إلى آخر ليشبع حاجاته البيولوجية و النفسية و الاجتماعية ، ثمّ إنّ بناء شخصية هذا الإنسان تتكوّن و سلوكه يتشكّل من خلال اندماجه و احتكاكه بهذه " المؤسسات الاجتماعية " المختلفة .

2 ـ الإيمان بأن التربية تقوم بها مجموعة من الوسائط التربوية ، فبناء الإنسان في أي مجتمع ليس وظيفة المؤسسات النظامية التربوية وحدها ، و إنّما هو وظيفة تشارك فيها الأسرة و المؤسسات التربوية والمجتمع بمؤسساته المختلفة وفق ثقافة المجتمع ذاته .

فالأسرة تقوم بغرس القيم و الاتجاهات و هي في ذلك تلتقي حول أنماط من القيم و التقاليد والتوجهات المستمدة من فلسفة و ثقافة المجتمع ، ومن خلال هذه المؤسسات تنمو قدرات الفرد الكامنة فيه و تتفتح مواهبه بواسطة الخبرة الذاتية و التجارب الشخصية و التعلم الذاتي و إدارة المواقف وتتعدد المؤسسات المجتمعية فمنها المؤسسات الإعلامية و الدينية و الرياضية و الاجتماعية و العلمية والثقافية ، ولكن مهما تعددت و تنوعت اختصاصاتها فإنها تتكامل جميعها في وظائفها بحيث تضطلع في النهاية بوظيفة واحدة مشتركة و هي تنمية الفرد و تربيته من أجل المحافظة على الجماعة .

.

جدول رقم 91 : دوافع الأسرة في إلحاق الطفل بالروضة

المبحوث	محتوى وحدة السياق بالعامية	محتوى وحدة السياق باللغة العربية
1	أنا نشوف الأولياء من أجل " المعاندة" يعني جارتي حطّت اوليدها و نشوف بلّي ولاّ "مجتهد" في الدراسة ، حافظ الحروف ، حافظ القرآن ، وكلّ إنسان ربِّ واش اعطالو قدرة في عقلو ، بصّح هي تقولّك وليدي لازم يكون كِيما هو ، لازم يكون كيما لوخْرين .. و الأم اللّي تعمل ياك تحطّو بصّح المشكل ماتبعوش ، وهاذي الأم تحط وليدها في الروضة مشّي من أجل يتعلم يعني من أجل الوقت ، مكانش وين تخلّيه مكانش وين اديرو ، بصّح ماتبعوش في الدار ، واش قرا واش حفظ أنا هاذي اللّي شتّها بزاف ، بصّح الأم اللّي قاعْدة في الدار عندها شوية تركيز على اولادها على واحدة اللي تعمل شْغُل تنتباهلو.. واش درت واش قريت ..	أرى ذلك من أجل التقليد بين الأسر، والتركيز على الاجتهاد في تعلم الطفل، أما الأم العاملة فهي مضطرة لإلحاق طفلها بالروضة لكنها لا تستطيع متابعته ، على خلاف الأم الماكثة في البيت فهي أكثر تركيز وحرص على تربية أطفالها .
2	كل أسرة أو كيفاه ..كاين أسرة اللّي تقولّك يندمج مع الأطفال ، ما عليش ما تقرّيهش خلّيه ما يتعلّم لي والو l essentiel يندمج مع الأطفال ، أو كاين اللّي تقولّك ماذا ِبيَّ أتقريه (و تعلّق المربية on dire) راح يجوّز الباك bac .. إختبار و هما الصباح يعطيولو القهوة ، وتحفظ لو قبل الاختبار.. أو كاين اللي تقولّك علّمي لي غير الحاجة انتاع الدين آ..أدعية .. كل واحد كيفاه.	تختلف الدوافع بين أسرة وأخرى : ـ من أجل الاندماج مع الأطفال ـ من أجل التعليم ـ من أجل التأديب و الأخلاق
3	هي ما تقدرش تكون إجابة وحدة يعني ca dépend وجهة نظر انتاع كل أسرة ، كاين أسر تصيب الأب و الأم منشاغلين آ..آ.. موظفين طيلة النهار ، تقولّك نحط وليدي في مأمن ، le temps اللي تخرج فيه من الخدمة ، كاين نمط ثاني ، نحط وليدي في الروضة من أجل التعلّم ، على خاطرش أو داخل للمدرسة أو كامل ، كين نمط ثالث اللي يشوف للروضة ،يختار الروضة ، هذا النمط ماراحش إيحط وليدو في أي روضة ، قبَل ما يحط في روضة معيّنة ، يسقسي عليها ، واش البرنامج انتاعها واش المنهاج انتاعها و أهدافها ، و المربية داخلة في المنهاج ، هذا النمط من الأسر الهدف انتاعو تكملة الروضة ، آآ ...يعني انسجام أوو مساعدة ، شغل الأسرة و الروضة راح يعملو سوياً باش يَنَجّحُو هذا الطفل ، باش يخرج شخصية سوية بنسبة كبيرة .	وجهات النظر مختلفة بين الأسر : ـ اشتغال الوالدين خارج البيت ـ من أجل التعلم والتحضير للمدرسة ـ من أجل التكامل بين البيت والروضة .. التركيز على البرنامج والمربية .

.

4	أنا نشوف كاين جانبين ، سواء كي يكون الطفل ذكر ولاّ أنثى ، أنا نشوف بلّي الذكر نسبة قليلة ليحطوه باه يتعلم ، أنا نشوف الكُثْرَة بلّي للأم مذا بها ترتاح ، تنقّص التعب على روحها presque نقولو تتهنى منّو تسيي جرّب المدرسة لعلها أنها توصّلها للنتيجة ، كاين اللي تشوف بلّي بالاك باه يتعلم أوو كل واحد أوو.. بالنسبة للبنت أكيد بلّي الأم كي تحطها في نيّتها باه تدرس ، مشي باه تتأدب ولاّ تأخذ سلوك معيّن ، هي أصلاً تكون مصبوغة يكون عندها سلوك و نيتها باه ادرّسها بصّح على عكس الطفل نيتها باه تعدّل سلوكو ولاّ باه تهنى منّو	أرى بأن الأمر متعلق بجنس الطفل : ـ بالنسبة للذكر من أجل التخلص من شقاوته و تأديبه وتعديل سلوكه ـ أما الأنثى من أجل تعليمها
5	هما يقولو على أنّو لما يدخل للمدرسة يكون راهو تحضر للمدرسة ، أوو كاين اللي يقولو ..معنتها الأشياء اللي يديها في الروضة ممكن مايدّيهاش في البيت كاين أطفال صح يدو مَنْ عند الوالدة انتاعهم ، لكن الأشياء اللي يديها في الروضة مع زملاؤو مع المعلّمة انتاعو أكيد راه ما هوش راح يدّيها في البيت ، خاصّة .. إذا هذا يحط وليدو باش يتعلم ، باش يشوف العالم الخارجي كي يخرج عن البيت انتاعو ، و يشوف ناس ماكانش يعرفهم ، مثلاً كيما المربية انتاعو رايحة تولّي في مكان الأم لما يكون في الروضة ، معنتها هذي ماكانش يتعامل معاها من قبل ، يولّو عندو زملاؤو و زميلات اللي مكانش في البيت ، ممكن جداً هذا الطفل كاين بعض الأولياء مايخلوهمش يخرجو للشارع يلعبو ، ولكن لما إيجو للروضة راح يحتكو بالمعلّمة ، يحتكّو بالمدير ، يحتكو بالحارس ، بالمعلّمات ككل بالمربيات ، و مع زملاؤو أيضاً .	ـ من أجل تحضيره للمدرسة ـ من أجل التكامل مع البيت والاندماج مع العالم الخارجي
6	هي يعني كاين بزّاف .. en fain كاين .. نقولو ، أنا نقولك واحد الtrois cas ، كاين une famille عندي اهْنا .. ضيق المكان .. ماعندهاش .. عايشين في بيت واحدة ca fait باش تتهنى من الطفل تقولك باش مايجينيش .. تخاف عليه .. ادخلو للروضة ، هذا الcas اللوّل آ..deuxième cas الاندماج مع الطفل ايْحب يتعلّمو .. زَعْمَ عندهم اطْفل واحد ولاّ زُوج بنات ولاّ زُوج ذراري ايحبّو يعلّموهم الاندماج مع الذراري باش يخالطو خاطر شافوهم trop crispe أو trop retire آ.. troisième cas كيما نقولو احنايا كاين des familles La plupart يقول لك مذا بيَّ انْدَخَّل وليدي ايتعلّم شْويّة اقْبَل ما يدخل ال l école باش كي يدخل ال l école مايْخافش	الحالة الأولى : ضيق المسكن دافع لإلحاق الطفل بالروضة الحالة الثانية : من أجل الاندماج مع الأطفال الحالة الثالثة : من أجل التحضير للمدرسة

.

	مايْكونش عندو هذاك .. يعني ندخْلو للروضة باش يشوف الأطفال أوو يتعلّم هذاك الـ.. La plupart يحب ايْعلمو القرايا اقبل أوو يحضّرو .. وايْشد القلم ، كيفاه يقعد في الطاولة ، كيفاه يدخل إيشوف الأستاذة ولاّ الأستاذ ..la crèche اهْنا عندنا غير النْسَا .. يتعلّم المعاملة مع الأستاذة كي يدخل : " صباح الخير" ، يعني نحضّروه كي يدخل المدرسة أوو كيفاه ايدير الصّف ، هذي هي .	
7	الأولى ، كاين المرأة العاملة ، هذي cas particulier ، بالسيف عليها ، الزاوجة ، المرأة اللي تقول لْك نحط طفلي في الروضة باش الطفل يتْعلّم ..يقرا يقولو ، الثالثة ، كاين اللي تقول لْك نحط الطفل انتاعي باش يتربى ، ها هي ما قدرتش تربّيه و grave هذي و هذي كاينة و اصرات وجاو لعندنا أوو كاينة اللي ما قدرتش اتربي وليدها أوباش تخرج هي ، هذي كاينة . [وتعني بها المرأة الرابعة] .	أولا هناك الأم العاملة كحالة خاصة لأنها مضطرة الثانية من أجل تعليم الطفل الثالثة من أجل تربيته الرابعة من أجل أن تتفرغ الأم

أوجه التشابه :

ـ تعليم الطفل و تحضيره للمدرسة : الحالة 1 و 2 و 3 و 5 و 6 و7

ـ خروج الأم للعمل : الحالة 1 و 3 و 7

ـ الاندماج مع الأطفال و التكامل بين البيت و الروضة : الحالة 2 و 3 و 5 و 6

أوجه الاختلاف :

ـ التقليد بين الأسر : الحالة 1

ـ جنس الطفل فالذكر بحاجة إلى تربية و تأديب أمّا الأنثى بحاجة إلى تعليم : الحالة 4

ـ ضيق المسكن : الحالة 6

ـ تفرغ الأم لشؤونها الخاصة : الحالة 7

التعليق : حسب تدخلات المربيات أثناء المقابلات فإن دوافع إلحاق الطفل بالروضة تتباين من أسرة إلى أسرة ففي رأي المربيات فإنّ الأسرة تلحق طفلها بالروضة :

1 ـ من أجل تعليمه و تحضيره للمدرسة ، لكن أثناء القراءة التحليلية يجب أن نتعامل مع هذه القيمة بحذر، لأن إدراك أهل الطفل يتباين من بيت إلى بيت و هناك عوامل كثيرة تتدخل في تحديد هذه القيمة وتحديد أهدافها ، مثل التنشئة التي عاشها الأولياء وكذلك مستواهم التعليمي وخبرتهم و طبيعة علاقتهم وغيرها ..على هذا الأساس هناك من الآباء والأمهات من يرى أن الروضة مؤسسة تعليمية مثلها مثل المدرسة إلاّ أنها تهتم بتعليم الصغار ، فالروضة في هذا الاتجاه تحبّب للطفل المدرسة

.

والعلم و المعلّم والمحفظة و القلم والحرف والرقم وهذا الذي قد يشكّل مطلباً أساسياً مبالغ فيه لدى بعض الأولياء وينتظرونـه بشغف من الروضة إدارة ومربية و برنامجاً .

و من هذا المنطلق يصبح المنهاج التربوي المطبّق في الروضة في نظر هؤلاء الأولياء الفرصة السانحة لاستعداد الطفل للتمدرس ، بل و يصبح مقدار تعلّم الطفل للحروف و الأرقام مقياس لنجاح الروضة أو فشلها في نظر الأسرة دائماً ، بدليل كثرة الشكاوي التي تتلقاها المربيات من طرف الأولياء القلقين على الوضعية البيداغوجية للطفل الذي لم يتعلّم شيئا ـ في نظرهم ـ الأمر الذي يحول دون أن يكون تلميذا مجتهدا و تكون نتائجه ممتازة ، حتى و إن كان على حساب الجوانب الأخرى الناقصة في تكوين الطفل ونموه ، كالجانب الانفعالي و الجانب الاجتماعي وجانب الاتصال .

صحيح أنّ حرص الأولياء على أطفالهم من أجل التعلم و التحضير للمدرسة حقّ شرعي ، و لكنّه في المقابل مؤشّر على وقوع خلط عند الأولياء بين المنهاج التربوي الخاص بالروضة ، و المنهاج التربوي الخاص بالمدرسة ، و هما شيئان مختلفان ، على الرغم من أنّهما متكاملـين ، فوظيفة المنهاج الأوّل لا يقوم على المواد الدراسية بالدرجة الأولى ، بل يقوم على النشاط و اللعب والتدريبات التربوية الجماعية وذلك عن طريق الأنشطة العملية و الذهنية من خلال اللعب المنظم والجماعي في جوٍّ من الفرح والانسجام [244]ص89 .

لمثل هذه الأسباب و غيرها يدعو المربون و علماء التربية و كل المهتمين إلى اعتماد قيم التربية الحديثة التي هي قائمة على فسح المجال أمام قوى الأطفال الذاتية كي تتفتح وتنمو وفق النشاط القائم على ميولهم و حاجاتهم و العمل على تنمية هذه القوى كي تنمو في جو اجتماعي .

و التي من أبعادها التربية الوظيفية و هي تربية تستجيب لحاجات الطفل و تتلاءم مع ميوله واتجاهاته النفسية و من بينها أساساً النشاط و العمل ، ففي الأطفال ميول يحللها " جون ديوي " إلى أنواع : ـ الميل إلى المحادثة و الاتصال الاجتماعي

ـ الميل نحو البحث و اقتناء الأشياء

ـ الميل للعمل

ـ الميل نحو التعبير الفني

و في هذا الشأن يقول " كلاباريد " : إذا أردت أن يعمل الطفل فضعه في جوٍّ و ظروف تشعره بالحاجة إلى القيام بالعمل الذي تنتظره منه [282]ص10 .

إن الطفل يحب الطبيعة و لكن نحن نحبسه في غرف مغلقة ، وإن الطفل يحب اللعب و لكن نحن نطلب منه أن يلتزم الكرسي و يدرس ، وهكذا فإن المعارف الوظيفية لا تكتسب إلاّ بواسطة الممارسة و العمل، وأفضل الخبرات ما كان قد تمّ تعلّمه بواسطة النشاط إذ أن التعليم بالنشاط أفضل و أبقى من التعلم عن طريق التلقي ، وقد ينطبق هذا المعنى على الروضة و على المدرسة أيضاً .

.

و منه يمكن القول : نعم لتعليم الطفل في الروضة و تحضيره للمدرسة لكن تعليم الطفل في الروضة ليس كتعليمه في المدرسة ، ونعم للتربية المبكرة للطفل ، لأن إهمالها يعتبر من أحد أهم الأسباب المؤثرة سلبا على حياة الطفل لاحقاً ، حيث يولد الطفل ولديه قدرة طبيعية للتعلم منذ الولادة غير أنّ إهمال هذه المرحلة بالذات و عدم استغلالها في تنمية عدة جوانب من النمو التي يتعرض لها الطفل تكون سببا ، إما في أن يوقف نموه هو من تلقاء نفسه فيرفض أية محاولة للتعليم أو ينمو و يتوقف في قدرات متذبذبة حسب حالته النفسية و الظروف التي يتعرض لها، أو أن يمارس التعلم بمفرده في غياب اهتمام تام من طرف عائلته مما قد يعرضه إلى تجارب مؤلمة تتعبه في الكثير من الأحيان إلى أن ينصرف عن فكرة التعلم نهائياً [[283]ص143] .

2 ـ من أجل الاندماج مع الأطفال و التكامل بين البيت و الروضة ، وهنا فقد وضعت المربيات الأصبع على موقع الداء كما يقال وأقصد من هذه العبارة هو تطرقهنّ إلى جانب مهم من جوانب الحالة المرضية التي تعاني منها العلاقة بين الأسرة والروضة في الجزائر .

إذ أنّ الأسرة التي لا تبالي بما يفعله الطفل في الروضة، تقوده إلى الشعور بعدم جدوى النشاط داخل الروضة أو بقلة فاعليته والعكس صحيح، فإن الروضة التي تتجاهل الوسط الأسري الذي يعيش فيه الطفل قد تجعله يتصور أن بإمكانه العيش بعيدا عن البيت وهذا شكل من أشكال سوء التوجيه، وذلك كله لأن الطفل مطبوع بفطرته على استيعاب الواقع المحيط به، فهو يميل إلى أن يتعامل مع الناس وفق ما تعوّد أن يتعامل مع مَنْ أَلِفَ التعامل معهم.

ثمّ إنه من المعروف، أن الطفل عندما يدخل روضة الأطفال يكون قد استقل عن أسرته وعن أمه خاصة، غير أنه – تربويا- يسمح لأحد الوالدين أن يدخل مع الطفل إلى الروضة في الأيام الأولى، ويبقى معه لوقت معين، ريثما يألف الطفل المحيط التربوي الجديد بالنسبة إليه ويتكيف مع من لم يرهم من قبل: الأطفال والمربيات مثلا، على أن لا تطول مصاحبة الوالدين للأطفال، لكي يفسحوا لهم المجال للاعتماد على الذات في هذا النوع الجديد من التفاعل، وأعتقد أن هذا كله يتوقف على طبيعة كل طفل، وكذلك التربية التي تلقاها في البيت قبل الانضمام إلى الروضة.

صحيح أنّ الأسرة هي المحيط الاجتماعي التربوي الأول، الذي يولد فيه الطفل ويكتسب الكثير من الخبرات الاجتماعية والقيم التربوية، والتي تحدد مظاهر سلوكاته وعلاقاته مع الآخرين، وصحيح أنّ الأسرة هي الجانب المعني لإرسال الطفل إلى الروضة أو عدم إرساله، وذلك متوقف على مدى قناعة الأسرة نفسها بالدور التربوي للروضة أو الدور الاجتماعي لها، لكن يجب أن نعلم أنه عندما يدخل الطفل إلى روضة الأطفال، تصبح كل من الأسرة والروضة معنيتين، كلٌّ حسب موقعه وتمثله لدوره في العناية بالطفل ورعايته، وتأمين متطلبات نموه وحاجاته وتربيته، وهذا يحتم أن تقوم فيما بينهما علاقة وثيقة تستند إلى تفهم كل منهما إلى دور المؤسسة الأخرى، وإيجاد صيغة من التنسيق

.

والتعاون المثمر من أجل إنجاح عمل الروضة من جهة، وضمان بيئة سليمة لنمو الطفل وتطور إمكاناته النفسية والمعرفية والاجتماعية [16]ص59.

حيث لا يمكن أن تكون الأسرة أو الروضة عالما مغلقا على نفسه، مستقلا كلٌ عن الآخر، ذلك أن الواجب التربوي اتجاه الطفل هو شغلهما الشاغل حتى ولو اختلفت الأساليب التربوية في كليهما، بل لعله يكون من الأوفق أن يختلفا في هذا الشأن...وذلك من أجل القيام بالدور التكاملي ، وعليه فإن انعدام الاتصال الدائم والمستمر بين الأسرة والروضة يؤدي إلى سوء توجيه الطفل [174]ص157 .

يرى بعض الآباء والمربيين أن البيئة الاجتماعية في الروضة يمكن أن تكون امتدادا للبيئة الأسرية وأن المربية في الروضة يمكن أن تكون بديلة عن الأم، لكن يجب أن يعلم كلٌ مهتم، بأن هناك شرط من أجل تحويل هذا الاعتقاد إلى هدف ممكن التحقيق، وهو الدور الفاعل والإيجابي الذي يجب أن تقوم به الأسرة، في دعم الروضة ومساعدتها في عملها، ولا ينحصر دور الوالدين هنا فقط في تنفيذ ما تطلبه الروضة منهم، كدفع بعض المستحقات أو توقيع موافقة على رحلة مثلا، بل يجب أن يتعدى دور الأسرة هذه المهمات الصغيرة لتحقيق التعاون الحقيقي والفعال بين البيت والروضة .

3 ـ من أجل رعايته و حمايته لأن أمه تشتغل خارج المنزل ، ويبدو أن وراء هذه القيمة مطلب اجتماعي أساسي بالنسبة للأسرة ذات النمط الحديث ، فبفعل عوامل عدة ، تحوّلت معظم الأنظمة الاجتماعية في الجزائر و لاسيما الأسرة من نمط تقليدي إلى نمط جديد ، و أبرز آلية استخدمتها الأسرة هي محاولتها في التكيف مع كل الأوضاع المستجدّة ، و عن طريق التنشئة الاجتماعية ، ومن خلال مفاهيم جديدة وأساليب تربوية مستحدثة وفق المعطيات التي فرضت نفسها فرضاً على الأسرة، حيث تحوّل الجزائريون المزارعون من ملاّك إلى أجراء ، و هو عمل اضطراري للعيش [132]ص154 .

و من مظاهر التغيّر أيضاً ، بروز قيم و سلوكات جديدة لم تشهدها الأسرة ذات النمط التقليدي من قبل ، أدّت إلى تشجيع انتقالها من الحياة الريفية إلى الحياة الحضرية بحثاً عن حياة جديدة تساعدها على تحقيق متطلّباتها ، حيث تقلّص حجم الأسرة ، وانقسمت إلى أسر فردية تعمل على إعالة أفرادها، وهي تُعرف بالأسر الصغيرة أو الزوجية ، وتضمّ الأبوين و الأبناء غير المتزوجين .

على هذا الأساس أصبح اتجاه الشباب و برغبة قوية في تكوين أسرة نووية وحصولهم على مسكن مستقل [284]ص190 ، ويبدو أنّ هذا النوع من الأسر قد أصبح الأكثر تفضيلاً أو انتشاراً ، حيث فقدت الأسرة التقليدية الخصائص المشتركة ، فتحوّل مبدأ إقامتها الجماعي إلى شكل جديد للإقامة نتيجة لتنقل الأفراد لغرض العمل أو التعلّم ، و أصبح يتمثّل في مسكن مستقل تنفرد به الأسرة الزواجية القائمة على رابطة الزواج حيث أصبحت العلاقات بين الزوجين تتمتّع أكثر بشرعية الحقوق و الملكية الخاصّة و ذلك في ظلّ منظومة قانونية حلّت محلّ السلطة العائلية ، كما أصبح

تنظيم شؤون الأسرة وتدبير أمورها يتم بطريقة اختيارية على أساس مجموعة من الاتفاقات المسبقة : تنظيم النسل ، استكمال الزوجة لتعليمها ، خروجها إلى العمل و تأخير الإنجاب و غيره .

إنّ تقلّص حجم الأسرة انعكس على وظائفها الاجتماعية ، إذ عمل على اختفاء بعضها ، وإسناد البعض الآخر إلى المؤسسات المتخصّصة ـ كروضة الأطفال ـ بعدما كانت الأسرة التقليدية تشرف بنفسها على كلّ نشاطاتها الاجتماعية دون وجودٍ لأيّ وسيط خارج وحدتها يتدخّل في نظامها .

حاولت الأسرة أن تكيّف أساليب تربيتها لأبنائها على أساس المفاهيم الجديدة و المعطيات الجديدة : كخروج الأم لميدان العمل ، فظهرت مؤسسات تربوية مستحدثة كدور الحضانة و المدرسة في تولّي المهام الأسرية في تربية الأطفال و تعليمهم ليصبحوا أعضاء جدد قادرين على الاندماج في المجتمع، ولم تصبح المكانة موروثة أو مرتبطة باسم العائلة ، بالإضافة إلى ظهور مؤسسات و نوادي خاصّة بالوظائف الأخرى كالتسلية و الترفيه و الوظيفة الإعلامية و الجمعيات و المنظمات .

وهناك من يرى أنّ التغير أثّر حتى على نظرة الأسرة نحو مكانة الطفولة في حدّ ذاتها ، فبعدما كانت الأسرة التقليدية عبارة عن مؤسسة اجتماعية تضمن استمرارية الإرث الثقافي و الاجتماعي للمجتمع،أصبحت الأسرة الحديثة تركّز على الطفل نفسه ، وانطلاقاً من المعطيات الديموغرافية الجديدة التي أصبحت عبارة عن مؤشر لظهور قيم جديدة توحي بالمكانة الجديدة التي أعطتها الأسرة للطفل [285]ص63 .

.

8 - 2 - عرض النتائج الجزئية (3) :

انطلاقاً من التحاليل السابقة و الخاصة بالفرضية الثالثة ، يمكن تلخيص النتائج و عرضها فيما يلي :

1 ـ بالنسبة للمبحوث فإنّ المستوى التعليمي للوالدين يؤثر على تربية الطفل ، لكنه يمثّل واحد من العوامل المساهمة في التربية و التي تعني عند المبحوث إكساب السلوك للطفل ، وهو يعترف بأن مستواه نحو ثقافة الطفولة هي في حدها الأدنى ، لذلك فإنّ أحسن طريقة للتدريب على تربية الطفل في نظر المبحوث دائماً و خاصة فيما يتعلق بكيفية التعامل مع طفله هي التطوير الذاتي و التأهيل ، و يبقى أهم تحدي عرفه المبحوث حتى يعرف أكثر عن ثقافة الطفل : ليس لديه الوقت و قلة وسائل المعرفة ، أمّا فيما يخص مشاركة الأولياء في نشاط يخص عالم الطفولة ، فيقول المبحوث بالأغلبية : لم أشارك في نشاط يخص الطفولة ، وإذا كانت فهي في الغالب عبارة عن محاضرة .

2 ـ في رأي المبحوث ، لا يمكن اعتبار الأسرة هي المربي الوحيد للطفل ، لذلك فالتكامل التربوي ضرورة لتنمية الطفل وتفتحه و بالتالي لا أفضل أن أكون المربي الوحيد لطفلي ـ أجاب المبحوث بالأغلبية ـ بل أفضل أن يشاركني آخرون و خاصة الزوج (ة) ، و هنا لم يخرج المبحوث عن دائرة الأسرة ووحدتها ، أما بالنسبة لدور الروضة فهو من أجل تعليم الطفل المبادئ الأولى للدراسة ولتحضيره للمدرسة و بالتالي فالروضة هي الوسيط التربوي الضروري والمناسب للطفل من أجل الانتقال إلى الابتدائية ، أما بالنسبة لطفلي فهو مستعد للمدرسة لأنه يسأل عن توقيت الالتحاق بها ويحب الأدوات المدرسية .

أما بالنسبة للأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة فهذا لا يفسره بالنسبة للمبحوث إلاّ عجز أوليائهم عن دفع التكاليف والمستحقات أو أم الطفل ماكثة في البيت .

3 ـ معظم المبحوثين لم يطلعوا على مشروع التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية لكن بالنسبة للذين قد اطلعوا عليه ، فهم يرون أنه مقبول لكنه يحتاج إلى تعديل .

و بالإجمال لم يكن المستوى التعليمي للوالدين هو المحدد الأساسي لموقف الأسرة من الروضة ، بحيث لم يظهر المستوى التعليمي كمتغير قوي يحسم موقف الأسرة نحو المؤشرات و الأبعاد مثل تربية الطفل أو طريقة التعامل أو المشاركة في النشاطات أو الموقف من التكامل التربوي أو الموقف من تحضير الطفل إلى المدرسة ، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الثالثة .

.

النتائج العامة للدراسة :

بعد محاولة تحليل الجداول الخاصة بالفرضيات الثلاث و مناقشتها ، اجتهد الباحث في جمع أهم النتائج وإعادة تنظيمها وعرضها في القراءة السوسيولوجية الآتية :

1 ـ نتائج خاصة بالمفاهيم التي حددها المبحوث نفسه تجاه بعض القضايا الأساسية المتعلقة بالأسرة والتربية ، وقد حاول الباحث استخراج القيم التي يبني عليها المبحوث تصوراته ، حيث تُعد هذه اللحظة من البحث الركن الأساس بحكم أن الأفعال و الممارسات و السلوك تعود إلى التصورات والاعتقادات ، وهي بدورها تعود إلى القيم الجديدة التي أصبح يؤمن بها الجزائري على مستوى الأسرة ذات النمط " الحديث " أو على مستوى المفاهيم التربوية .

و المفاهيم التي أدرجت ضمن الاستمارة هي : مفهوم الأسرة ، مفهوم الزواج ، مفهوم البيت و مفهوم خروج المرأة للعمل ، وكذلك مفهوم التربية ، و قد ربط المبحوث هذه المفاهيم بالقيم السائدة في الجداول بالشكل الآتي :

ـ الأسرة هي البنية الأساسية في المجتمع ، على اعتبار أن الأسرة هي خلية المجتمع ، لذلك لمّا تتحدث الأدبيات الأكاديمية منها و غير الأكاديمية عن الأسرة ، تعتبرها كأهم تنظيم اجتماعي ، كما تعتبرها الوحدة البنائية الأساسية التي تنشأ عن طريقها مختلف التجمعات الاجتماعية ، وهي التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء المجتمع .

ـ أمّا مفهوم الزواج عند المبحوث فهو يرجعه إلى القيم العليا التي يؤمن بها ، وذلك من خلال التعابير التي قالها : الزواج هو الميثاق الغليظ ، هو الرباط المقدس وهو نصف الدين و هكذا ..كما يشير أيضاً إلى علاقة تتجاوز الجانب البيولوجي إلى اعتبار الزواج ثقافة و نظام و أخلاق ، من خلال اعتباره ضمن القيم النفسية و الاجتماعية .

ـ عند مفهوم البيت توجّه المبحوث إلى اعتباره كلٌّ متكامل أي البيت هو العلاقة الزوجية و الإنجاب والتربية و أداء الواجبات المنزلية ـ للتذكير معظم المبحوثين من النساء ـ و القرابة و التفاعل والعلاقات و كل القيم التي تعبر على الاستقرار و الاندماج و التكيف و الأمان .

ـ أما عن مفهوم خروج المرأة للعمل خارج البيت ، فقد ربطه المبحوث بالقيم الاجتماعية والاقتصادية والتنمية ، وتأكد هذا الاتجاه عندما أجاب عن دوافع خروج المرأة للعمل فقال : من أجل مساعدة الزوج وكانت هي الإجابة السائدة ، أما الإجابة التي تليها فكانت تدور حول تثبيت دور المرأة و مركزها في المجتمع من خلال تعلمها و تأهيلها أي الشهادات و المؤهلات .

.

ـ مفهوم التربية و التي تعني عند المبحوث إكساب السلوك للطفل ، وهذا مؤشر على التركيز على الطفولة بعد ما كان في السابق يعتقد أنّ الأسرة التقليدية عبارة عن مؤسسة اجتماعية تضمن استمرارية الإرث الثقافي و الاجتماعي للمجتمع برمته .

2 ـ هناك نتائج أخرى ، تخص نمط التفاعل داخل الأسرة الجزائرية الحالية ، و تخص القيم الجديدة التي أصبح يعتمدها أفراد الأسرة في بناء العلاقات داخل هذه البنية من المجتمع ، و من بين المسائل المهمة التي وضعها الباحث أمام العينة :

ـ الاختيار للزواج والذي فيه توجه المبحوث بالأغلبية نحو الاختيار الشخصي ، وهو مؤشر مهم على حدوث تغير فعلي على مستوى نمط الأسرة و نمط الزواج و بالتالي نمط الاختيار للزواج ، فأصبح كلٌّ من الرجل و المرأة يعتمد على نفسه أكثر في اختيار شريك الحياة و لكن ضمن إطار العائلتين على العموم ، بحيث يلاحظ أنّ المقبل على الزواج في هذا النموذج الجديد يعمل دائماً على اكتساب موقف الوالدين لصالحه و يسعى دائماً لاستمالة موقفهما من أجل إرضائهما وهكذا فهو يرضي اختياره ، و في الوقت نفسه يرضي مرجعيته الأسرية ، بحيث مازالت الأسرة تمثل الجماعية الأولية بالنسبة للمبحوث ، ثمّ يتمّ التفاهم والاتفاق امتثالاً للقيم العليا التي يؤمن بها : طاعة الوالدين ، بر الوالدين و رضا الوالدين من رضا الله ، و من جهة أخرى الزواج بالشخص الذي يحبّه هو ويريده هو ، تحقيقاً للاستقرار النفسي و الاجتماعي والمادي للأسرة الجديدة .

ـ المسألة الثانية هي التعارف بين الزوجين ، و قد توجه المبحوثون بالأغلبية إلى اعتباره مهم جداً وخاصة قبل الزواج ، وأعتقد أن هذا الموقف هو امتداد طبيعي للموقف السابق حول موضوع الاختيار فزواج اليوم يقوم أساساً على الموافقة الشخصية للطرفين و الرغبة الفردية في الاختيار الشخصي ، وبالتالي تتشكّل أهمّية التعارف كنتيجة حتمية لهذا النمط الجديد من الأسرة ، وأصبح الشاب و الشابة هما اللذان يملكان زمام أمر تأسيس علاقة زوجية ، وأصبح التعارف و الحب شرطان أساسيان لقيام هذه العلاقة .

ـ أما في مسألة تدخل الشخص الثالث في العلاقة الزوجية ، فقد اتجه المبحوثون بالأغلبية نحو نبذ هذا النوع من التدخل ، أو عدم تفضيله تأكيدا على أن الاستقلالية و الفردية هي الوجهة التي أصبحت الأسرة ذات النمط الحديث تصبو إليها ، وقد أصبح هذا المعطى يتجسد في الاختيار الشخصي للشريك و المنزل المستقل و التسيير المستقل أيضاً لشؤون الأسرة الزواجية ، و تسمية المولود الجديد وأسلوب تنشئته ونمط تربيته ، مع تسجيل بعض التحفظات في بعض القضايا المهمة أين يجد الجزائري نفسه مضطرا للعودة إلى العائلة الكبيرة بحكم أنها تمس مصالحها مباشرة .

.

ـ بالنسبة لتأثير العلاقة الزوجية على نمط تربية الأطفال ، أقر المبحوث بإيجابية هذا التأثير ، و هو الذي أراد أن يشير إلى أن الاستقرار في العلاقة بين الزوجين محدد أساسي في تربية الطفل و نموه و اتزانه كما أنّ مسؤولية الأطفال في البيت تقع على الزوجين معاً ، هكذا أجاب المبحوثون بالأغلبية ، مؤكدين أنّ كفاءة الزوجين في أداء هذه الأدوار و خاصّة على مستوى الفعل التربوي للطفل تعتبر من أهمّ العوامل التي تتنبّأ بالرضا الزواجي ، فتوزيع الأدوار من النقاط التي يجب أن يحدث اتفاق عليها بين الزوجين كي يحدث بينهما : " التوافق المتبادل ".

ـ فيما يخص رأي المبحوث حول المرحلة التي يكون فيها الطفل بحاجة أكثر إلى والديه ، أجاب أنها مرحلة المراهقة ، و هنا لابد من التحلي بالشجاعة الكافية من أجل الإشارة إلى ضعف إدراك المربي ولاسيما الأبوين بأهمية التربية المبكرة ودورها الكبير في التكوين العميق و الشبه النهائي لشخصية الفرد في اتجاهاته الكبرى ، في الوقت الذي مازال الكثير يعتقد بأن التربية المبكرة هي ضرب من النفل والترف ، بينما تؤكّد الحقيقة العلمية أنّ رعاية الطفل قبل أن يتتلمذ في مقاعد الدراسة أصبحت تمثّل شرطاً أساسياً لنجاح أي سياسة تربوية و ثقافية و بوجه خاصّ نتائج التحصيل الدراسي و كذلك سلامة المرور إلى المراهقة .

3 ـ من المتغيرات الأساسية التي جاءت في الدراسة : خروج المرأة للعمل و أثره على إلحاق الطفل بالروضة ، إذ اعتبر هذا المتغير من الدوافع الاجتماعية البارزة في هذا البحث ، و بالتالي خص بمجموعة من الأبعاد و المؤشرات :

ـ الزوج مقتنع و متفهم بخروج زوجته للعمل ، وهذه من بين القيم الجديدة التي تشير إلى تغير النمط الأسري في الجزائر ، بنية ووظيفة ، و هنا يمكن الإشارة إلى نمطين من الأزواج :

أولا / الزوج المتفهم الذي يُظهر بعض التسامح في التعامل مع هذا الموضوع ، انطلاقاً من القناعات الجديدة و من مستواه التعليمي العالي كما جاء في البيانات العامة ، الأمر الذي ساعد على حسم موضوع خروج الزوجة للعمل و التساهل فيه ، وفق القيم الجديدة التي آمنت بها الأسرة الزواجية وخاصّة في المجال الاجتماعي الحضري .

ثانيا / الزوج المضطر الذي سمح أو تنازل لزوجته أوّلاً ثمّ شجّعها ثانياً ثمّ أرغمها أخيراً على الخروج من البيت للعمل والكسب ، من منطلق التغيّرات الاجتماعية و الاقتصادية الطارئة على المجتمع و التي ساقت الأسرة إلى ظروف قاسية ، ممّا جعل الأسرة نفسها تتخذ من موضوع خروج المرأة للعمل كآلية للتكيّف مع الشروط الجديدة للحياة ، وبالتالي حلّ كثير من المشكلات المادية خاصّة ، والتغلّب عليها ، ويمكن للشخص الواحد أن يحمل الصورتين معاً ، أي بعبارة أخرى ، يمكن أن يكون الزوج المقتنع متفهّماً و في الوقت ذاته مضطراً لهذا التفهّم .

.

ـ نعم يهم التوفيق بين البيت و الشغل ، هي الإجابة التي اهتم بها الباحث من بين المؤشرات الخاصة بخروج الأم للعمل خارج البيت ، على هذا الأساس أضحى هذا المؤشر من المواضيع الهامّة التي تعني مباشرة المرأة العاملة ، ولقد لمسنا هذا الاهتمام بشكل ملحّ عندما أجاب المبحوثون وفي أغلبيتهم نساء ، وفق القيم التالية : نعم يهمّني التوفيق بين البيت و الشغل من أجل الاتزان الأسري .. من أجل توفير حقّ الزوج.. من أجل تسيير أمور العائلة بشكل سليم ..من أجل الاستقرار و النّجاح.. من أجل حماية الأسرة والمحافظة عليها .. من أجل التواصل مع الأبناء ، ومن جهة أخرى .. لاجتناب الإهمال.. حتى لا يحدث خلل داخل الأسرة .. لتفادي المشاكل ، ويتم تحقيق ذلك عن طريق تنظيم الزمن الاجتماعي وتدريب الأطفال على ترتيب شؤونهم الخاصة ، بالإضافة إلى دور الزوج في التعاون مع الزوجة داخل البيت ، وبدأ المبحوث يلمّح إلى أن هذا الدور يجب أن يأخذ حيزه الطبيعي في الوعي الاجتماعي .

ـ أما انعكاسات خروج الأم للعمل على تربية الأطفال ، فقد أجاب المبحوثون و خاصة الإناث بأن العمل خارج البيت يؤثر على تربية الطفل بدرجة : نوعا ما ، و أن ترك الأم للطفل يعتبر بالنسبة للأسرة مشكلة و أن الروضة هي البديل المتوفر غالباً لتجاوز هذا التحدي ، و بالتالي يتأكد أن خروج الأم للعمل هو الدافع الاجتماعي البارز في إلحاق الطفل بالروضة ، لكن في حالة ما إذا كانت الأم ماكثة في البيت ، نجد أن المبحوث يميل إلى ترك الطفل داخل حدود الأسرة لرعايته و حمايته وتربيته وهويفضّل أن يبقى الطفل في كنف الزوج(ة) أو الجدة ـ من الأم خاصة ـ و بهذا الاتجاه يعود المبحوث نفسه إلى واحد من الأساليب التي كانت سائدة في المجتمع التقليدي ، لأنه رأى فيه البديل التربوي الاجتماعي الأنسب للطفل ، وهذا دليل آخر على أن إلحاق الطفل بالروضة مرهون بخروج أمه للعمل خارج البيت .

ـ بالنسبة لموقف الأسرة من الحاجات الضرورية للطفل فقد حدده المبحوث في الجانب البيولوجي ، وبالنسبة لكماليات الطفل فإن المبحوث يُعدّ اللعب و التسلية و النزهة من الكماليات ، في الوقت الذي أجمع كلّ خبراء التربية و الباحثين في مجال الطفولة على أهمية اللعب عند الطفل كوسيلة للمرح والمتعة وكذلك كوسيلة للتعلم و النمو ، و في المقابل لا يجد بعض الآباء في نفسه المقدرة على إرضاء النزعات لأطفاله ، وعليه فإنّه يعهد بهذه المهمة إلى روضة الأطفال ، ما يقصدونه من التربية هو الجانب التعلمي منها فقط ، أمّا اللعب فهو مضيعة للوقت ، بل إنهم يتعجبون من أن أولادهم لا يتعلمون القراءة و الكتابة في روضة الأطفال و أنهم لا يقومون إلاّ بما يتصورون أن

.

أولادهم يمكنهم القيام به في البيت ، ألا وهو اللعب و هم يتعجّبون كذلك من عنصر هذه المربية التي لا تقدم للأطفال إلاّ اللعب .

و على العكس ، فإنّ بعض الآباء المؤهّلين يعترفون لأبنائهم بالحق في سلسلة من الاحتياجات غير المحصورة سواء كانت فيزيولوجية أو تلك المتعلقة بالقدرة على الاستيعاب فهم يرون أيضاً في روضة الأطفال فرصة للتأقلم الاجتماعي حيث أنّ أطفالهم يلتقون بأطفال آخرين و هي فرصة لا تتيحها لهم علاقاتهم الأسرية سواء من حيث العدد أو الكيف ، هؤلاء الآباء يعون بمدى أهمية اللعب أو أي نشاط يحقق المتعة و التسلية للطفل و خاصة تلك التي تمارس عن طريق الحركة ، إنه يحفّزهم إلى المهارة في التقليد و الحرية في التعبير .

4 ـ أما المجموعة الموالية من النتائج فقد خصّت العلاقة بين الأسرة و المربية ، بعبارة أخرى المسافة التي تحددها الأسرة نحو مربية الطفل في الروضة أو نمط التفاعل بين أسرة الطفل و مربيته في الروضة ، و قد حدّد الباحث مجموعة من القضايا التي رآها مهمة في بناء هذه العلاقة :

ــ التعرف على المربية : وفيه اتجه معظم المبحوثين إلى وجوب التعرف على المربية ، ولما سألناهم عن المبرر للقيام بذلك ، أجابت أغلبيتهم من خلال القيمتان الأساسيتان : " الضمان" و" القدوة بالنسبة للطفل " ، هذا هو المركز الذي تحدده الأسرة الجزائرية للمربية ، فهي الأم و المعلمة في الوقت نفسه ، ومهمتها هي توفير البيئة التربوية الاجتماعية داخل الروضة ، والتي تتيح للطفل فرص الإصلاح والبعث والاستكشاف والتعلم بما يسهم في تنمية قدراته ومواهبه وتطويرها، ويمكنه من التعبير عن ذاته في إطار من الحرية المنظمة (الفردية والجماعية) وفي أجواء مريحة يسودها الأمن والاطمئنان، وبعيدا عن الكبت والقلق والخوف .

لكن هناك تفصيل اهتم به الباحث كونه مهم جداً في التحليل ، و يتعلق الأمر بمتغير الزمن أي الفترة التي تم فيها التعارف مع المربية ، لأن هذا المتغير كفيل بأن يشكل مؤشرا هاماً لطبيعة العلاقة بين الأسرة والروضة كما قد يشكل محددا هاماً في موضوع دوافع إلحاق الطفل بالروضة ، وقد توجهت الأغلبية إلى الإجابة بأن الأسرة قد تعرفت على المربية بعد دخول الطفل إلى الروضة .

ــ التواصل مع المربية : أجاب المبحوثون بالأغلبية أنهم في تواصل مع المربية ، وهذا التواصل هو يومي ، ويبدو أنّ هذا النوع من " الاتصال " هو يدخل في نطاق العلاقة المألوفة بين أسرة الطفل (وخاصة أمّه) ومربّيته ، وأعتقد أنّ هذه العلاقة تكتفي بالخطاب الروتيني اليومي و فيه التحية وبعض الأسئلة العادية ، حتى و إن تعلّق الأمر بالسؤال عن سلوك الطفل ، وهذا التواصل اليومي يتم وفق توقيت دخول الطفل صباحاً إلى الروضة و خروجه منها في منتصف النهار أو مساءً ، كما

.

يتم في فترة زمنية قصيرة قياسية ، أمّا بالنسبة للمكان فهو إما عند مدخل الروضة أو على مستوى البهو أو الفناء إن وُجد ، و هنا يمكن أن نتساءل ، هل فعلاً يسمى هذا اللقاء تواصلاً ؟ فلا الزمان مناسباً و لا المكان ؟!

ـ استقبال المربية للأسرة جيد في الغالب ، هكذا أجاب معظم المبحوثين ، إذ أنّ بناء علاقة وثيقة مع أولياء الطفل واللقاء بهم والتعاون معهم ، من العوامل الضرورية لترقية الأداء التربوي ، سواء بالنسبة للمربية أو الأولياء أو حتى الطفل في حد ذاته، بحثاً عن الأساليب السليمة في التعامل من أجل تحقيق التوازن في العملية التربوية.

إن التعاون بين مربية الأطفال والأسرة من الأمور الممكنة، بحيث يستطيع أن يكون في أبسط أشكاله، وذلك من خلال عقد لقاءات دورية مع الوالدين ، إما في اجتماع عام تنظمه إدارة الروضة أو في اجتماع خاص تنظمه المربية ذاتها .

كما يمكن تحديد جدول أعمال مسبق لمناقشته ودراسة أحوال الأطفال وتدارس التطور التعليمي لديهم والنمو الجسمي والنفسي والاجتماعي، أو إثارة أحاديث عن تصرفات الطفل في كل من البيت مع الوالدين والإخوة ثم في الروضة مع المربية أو مع بقية زملاءه، وتحديد المشكلات السلوكية إن وجدت ووضع خطة للتعاون بين الأطراف المشكلة للمحيط التربوي للطفل ومن جهة أخرى تعزيز السلوك الإيجابي وتدعيمه ، وذلك يتطلّب شرطين أساسين : بلوغ المربية مستوى معين من التأهيل ومن جهة أخرى يجب التعاون مع مختص أو خبير في المجال .

على هذا الأساس ، فإن اللقاء بين المربية والوالدين سيمنحها فرصة التعرف على الفروق الفردية بين الأطفال، بحكم تعدد واختلاف البيئات الأسرية التي قدموا منها، وهنا تبدو قدرة المربية على التعامل مع الجميع، ولكي تتمكن من هذه القدرة لابد من مراعاة مجموعة من الأمور :

- احترام المربية لقيم أسرة الطفل .
- احترام المربية خصوصيات الأسر .
- الاتصال المستمر والمتبادل بين المربية وأهل الطفل .
- التعاون في تحديد مشكلات الطفل ودراستها والبحث المتبادل في حلّها بالأساليب المناسبة .
- إشراك الأولياء في تطبيق بعض الأجزاء من المنهاج وفي بعض النشاطات .
- تقبل المربية لملاحظات الأولياء حول الروضة وعملها .
- تبني المربية لآراء الأولياء والحلول المقدّمة من طرفهم سعيا منها لتحقيق الانسجام والتوافق .
- استغلال المناسبات والأعياد والحفلات وتوظيفها في تحقيق التعاون، وبذلك تكون الروضة جزءا أساسيا في الكيان الاجتماعي.

.

ـ أخشى أن ينسحب حديثنا في موضوع التعاون بين الأسرة و المربية إلى "ما يجب يكون " ، لأن واقع هذه العلاقة كثيرا ما يعرف عثرات جادة ، ولعلّ الإجابة التالية أفضل مؤشر على ذلك ، حيث أجاب المبحوثون بالأغلبية أن المربية تتقدم للأسرة بملاحظات حول الطفل لكن في الجوانب السلبية غالباً ، ولك أن تتصور الأساليب التي يتم بها تقديم الملاحظات إلى الأولياء ، و من جهته أجاب المبحوث أنه لا يقدم ملاحظاته إلى المربية في الغالب ، و إذا تقدم بملاحظاته فهو يهمّه طفله بالدرجة الأولى و خاصة من حيث تعديل السلوك ، بغض النظر عن مستوى مؤهلات المربية لأن الأسرة بهذا الشكل تكلف المربية بما لا تستطيع .

5 ـ من النتائج البارزة في تحليل الاستمارة ، تبيّن أنّ طبيعة المنهاج التربوي كان دافعا قويا لاختيار الروضة الحالية للطفل بالنسبة للمبحوث ، و الذي عنده اطلاع على البرنامج التربوي و ما ينتظره منه هو تنمية قدرات طفله ، غير أنه لا يشارك في إثراء البرنامج التربوي وله في ذلك مبررات ذاتية : كضيق الوقت أو عدم التخصص و أخرى موضوعية : كعدم فتح هذا المجال من طرف إدارة الروضة أو البرنامج مسطر مسبقا ، و هذا مؤشر آخر على طبيعة المسافة التربوية بين الأسرة والروضة .

ـ لكن من جهة أخرى ، يرى المبحوث أن الروضة تؤثر على الطفل نحو الأحسن و خاصة في جانب النمو الاجتماعي والاندماج ، وأن أحسن ما وجده مناسبا لطفله في الروضة هو البرنامج اليومي ، ورغم ذلك فإنّه لا يشارك في اجتماعات الروضة و أنّه يتعاون مع الروضة أكثر في الجانب المعنوي ، و أسوء ما وجده في الروضة هو ضعف برمجة الألعاب وفنون التسلية .

6 ـ بالنسبة للمبحوث فإنّ المستوى التعليمي للوالدين يؤثر على تربية الطفل ، لكنه يمثّل واحد من العوامل المساهمة في التربية ، وهو يعترف بأن مستواه نحو ثقافة الطفولة هي في حدها الأدنى مهما كان مستواه التعليمي ، لذلك فإنّ أحسن طريقة للتدريب على تربية الطفل في نظر المبحوث دائماً وخاصة فيما يتعلق بكيفية التعامل مع طفله هي التطوير الذاتي و التأهيل ، و يبقى أهم تحدي عرفه المبحوث حتى يعرف أكثر عن ثقافة الطفل : ليس لديه الوقت و قلة وسائل المعرفة حسب تعبيره هو، أمّا فيما يخص مشاركة الأولياء في نشاط يخص عالم الطفولة ، فيقول المبحوث بالأغلبية :

.

لم أشارك في نشاط يخص الطفولة ، وإذا كانت فهي في الغالب عبارة عن محاضرة حول موضوع التربية .

على هذا الأساس بات من الضروري تصويب فكرة الروضة عند بعض الأولياء ، بحيث يرى بعضهم في رياض الأطفال كمؤسسة مساعدة دون أن يكون لديهم أية خبرة أو معرفة بهذه المؤسسة، وغالباً ما يكون معظم هؤلاء الآباء ممن لا يكون لديهم الوقت للاهتمام بأبنائهم ، لأنهم يتركونهم يومياً و يذهبون إلى أعمالهم ، كما أن درايتهم ضئيلة جداً فيما يتعلق باحتياجات أطفالهم النفسية ولعلهم يحصرونها في تلك الحاجيات البيولوجية مثل النوم و الأكل و النظافة – كما رأينا في السابق - إنهم ينظرون إلى روضة الأطفال على أنّها " المكان " الآمن الذي يتركون فيه الأطفال عندما يتعذّر عليهم أن يمكثوا معهم .

7 – في رأي المبحوث ، لا يمكن اعتبار الأسرة هي المربي الوحيد للطفل ، لذلك فالتكامل التربوي ضرورة لتنمية الطفل وتفتحه ، فالروضة ليست فقط البديل عن الأسرة بل هي المؤسسة ذات الدور التربوي الضروري و المكمّل لدور الأسرة ، ولكي نتحدّث عن فكرة التنسيق التربوي أو التكامل التربوي بين البيت و الروضة لابد أن يكون لدى الأسرة تصور صحيح لدور الروضة و أن يكون لدى الروضة تصور صحيح لدور الأسرة ّ، وهذا يتطلب إيجاد مفهوم صحيح للعملية التربوية ومفهوم التفاعل التربوي و بالتالي لا أفضل أن أكون المربي الوحيد لطفلي – أجاب المبحوث بالأغلبية – بل أفضل أن يشاركني آخرون و خاصة الزوج (ة) ، و هنا لم يخرج المبحوث مرة أخرى عن دائرة الأسرة ووحدتها ، أما بالنسبة لدور الروضة فهو من أجل تعليم الطفل المبادئ الأولى للدراسة ولتحضيره للمدرسة و بالتالي فالروضة هي الوسيط التربوي الضروري والمناسب للطفل من أجل الانتقال إلى الابتدائية ، أما بالنسبة لطفلي فهو مستعد للمدرسة لأنه يسأل عن توقيت الالتحاق بها و يحب الأدوات المدرسية ، و بالنسبة للأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة فهذا لا يفسره بالنسبة للمبحوث إلاّ عجز أوليائهم عن دفع التكاليف والمستحقات أو أم الطفل ماكثة في البيت .

– ثمّ إنّ معظم المبحوثين لم يطلعوا على مشروع التربية التحضيرية في المدارس الابتدائية لكن بالنسبة للذين قد اطلعوا عليه ، فهم يرون أنه مقبول لكنه يحتاج إلى تعديل .

.

خلاصة :

- يتأسس موقف الأسرة الجزائرية نحو الروضة على المطلب الاجتماعي وخاصة في حالة الأم العاملة خارج البيت ، كما يتأسس على المطلب التربوي للأسرة التي تتجه أكثر نحو حصر الوظيفة التربوية للروضة في تحضير الطفل للمدرسة الابتدائية وخاصة من خلال تعليمه الحروف و الأرقام و القراءة والكتابة ، و يبدو أنّ المطلب التربوي كان أقوى من المطلب الاجتماعي في هذه الدراسة .

- أمّا فيما يخص التعاون بين البيت و الروضة فهو منعدم تماماً أو أنه تعاون مبني على تصوّرات مشوشة الأمر الذي يجعلنا نطلق عليه " تعاون سلبي " وهو :

أ) تعاون في اتجاه واحد بحيث تقوم الأسرة بتلبية كل مطالب الروضة دون مناقشة أو حوار متبادل
ب) تواصل ضعيف و ضيق المدى لا يرتقي إلى بناء تفاعل تربوي بين الروضة وأهل الطفل .

- أمّا الجانب الخاص بالبرنامج ، هناك ملاحظات عامة حول المنهاج التربوي المعتمد من طرف رياض الأطفال :

ـ محتوى البرنامج ذو طابع بسيط و جزئي أو أنه مصمم من خارج أطر المجتمع الجزائري ، الأمر الذي يجعله وثيقة لاتخدم بعض المطالب السوسيو/تربوية و السوسيو/ ثقافية للطفولة الجزائرية وخاصة على مستوى القيم الاجتماعية و على مستوى اللغة ، مما قد ينعكس بالسلب على نمو الطفل الجزائري ، الذي يصبح مهدد في أي لحظة بالاغتراب الثقافي الاجتماعي .

ـ الخلط بين الوسائل و الأهداف البداغوجية .

ـ الخلط بين أنواع النمو ، حيث جاءت البرامج في معظمها مبنية على مقاربة المحتوى و ليس على مقاربة النّمو ، في حين ما يهمّ الطفولة في هذه المرحلة هو مجال النّمو و التطبيقات التربوية التي تدعم هذا الجانب ، أكثر ممّا يهمّ محتوى النشاط في حد ذاته .

ـ غياب التصور العلمي حول أهمية اللعب كقيمة أساسية بالنسبة للنمو .

.

اقتراحات عملية

ـ تأسيس مجالس للأولياء داخل الروضة

ـ ضرورة أن تكون الروضة على اتصال دائم و منتظم مع أسرة الطفل

ـ ضرورة اللقاء بين المربية و أولياء الأطفال فردياً وجماعياً

ـ عقد حلقات تواصل داخل الروضة مع خبير أو مختص و بشكل دوري و منتظم بحضور الأولياء

ـ تزويد الروضة بالإمكانات المادية و الأدوات اللازمة لخدمة أهداف المؤسسة

ـ إعادة النظر في مقرات رياض الأطفال ، وتوسيع المجال المكاني بما يناسب الأنشطة بالأركان

ـ التوزيع المحكم للمكان و الزمان في مزاولة النشاط بين القاعات و الفناء و الحديقة

ـ توفير أدوات اللعب بشكل كافي و مناسب حسب مراحل النمو و ميول الأطفال

ـ توظيف الألعاب للمرح والتسلية و كذلك للتعلم

ـ التركيز على تنشيط الأطفال باللعب والأشغال اليدوية و الغناء و المسرح

ـ ضرورة ترشيح المربيات المؤهلات

ـ ضرورة اعتماد التكوين أثناء الخدمة

ـ تدريب المربيات على التطبيقات التربوية حسب نمو الأطفال

.

خاتمة :

يعيش مجتمع اليوم حالة من التغير الشامل و بوتيرة أسرع ، الأمر الذي انعكس و ينعكس على بنياته والتفاعل فيما بينها ، فتقلصت أشكال و توسعت أشكال أخرى ، و على وظائفه والانسجام بينها ،فاندثرت أدوار و ظهرت أدوار جديدة ، و لايمكن أن يستمر المجتمع أو ينمو أو يرتقي دون أخذ كل الأنساق والمؤسسات الاجتماعية بأسباب الرقي و أساليب التنمية .

إن الأسرة و الروضة وكل المؤسسات الاجتماعية المعنية بالوظيفة التربوية و التنشئة ، مدعوون اليوم أكثر من أي وقت مضى أن يكونوا على قدر من الوعي من أجل تحمل مسؤوليات كبيرة ، وفي مقدمتها التنمية البشرية التي يجب أن تتسق مع مقاييس الامتياز و شروط التفوق ، والتحرك نحو وضع الأصبع على المطالب السوسيولوجية الحقيقية ، والتحلي بالمرونة و بالروح المعنوية العالية لرفع التحديات والتحكم في وضع البدائل الملائمة للخصائص الثقافية و المعطيات الاجتماعية / الاقتصادية التي يمتاز بها المجتمع .

و لن يتسنى لهذا النسق التربوي تحقيق الأهداف المنشودة ، ما لم يبدأ بتربية طفل ما قبل المدرسة ، والعمل على تنشئته و تربيته و إعداده للأدوار اللاحقة ، وفقا لمنهجية تربوية محكمة و مقصودة ، تسعى لتحقيق النمو الشامل لطفل اليوم ، و الذي هو الفرد الناضج ، المتزن و المنتج في الغد .

.

الملاحق

الملحق رقم 1 : جداول خاصة بالتحليل

جداول خاصة بالبيانات العامة :

جدول رقم 1 : متوسط أعمار النساء عند الزواج حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	1986	1992	2002	2006
أدنى من المتوسط	18.6	23.6	28.3	28.7
متوسط	20.0	25.6	30.7	29.0
ثانوي فما فوق	21.6	30.3	33.2	33.2

جدول رقم 2 : نسبة العازبات خلال الفترة 1987 / 2006

	1987	1992	1998	2002	2006
29 - 25	22.1	34.8	45.2	57.5	57.4
34 - 30	9.1	13.2	22.4	33.7	36.1
39 - 35	4.3	6.4	11.2	16.6	21.4
44 - 40	2.1	3.1	5.4	9.1	10.4
49 - 45	1.4	1.9	3.1	3.8	5

جداول خاصة بالفرضية 1 :

جدول رقم 3 : يبين تحديد المبحوث للشخص الثالث الذي يتدخل بين الزوجين

تحديد طبيعة الشخص الثالث	التكرار	%
الوالدان	46	68.6
الإخوة و الأخوات	12	17.9
الأصدقاء	6	8.9
زملاء العمل	1	1.5
بدون إجابة	2	3
المجموع	67	100

جدوا رقم 4 : يبين تحديد المبحوث لطبيعة تأثير الشخص الثالث على العلاقة الزوجية

طبيعة تأثير الشخص الثالث على العلاقة الزوجية	التكرار	%
تأثير سلبي	172	70.8
تأثير إيجابي	71	29.2
المجموع	243	100

.

جدول رقم 5 : يبين تحديد المبحوث لمجال تدخل الشخص الثالث

مجال تدخل الشخص الثالث	التكرار	%
في الشؤون الخاصّة للزوجين	120	49.4
في تربية الأبناء	67	27.6
في كلّ شيء	56	23
المجموع	243	100

جدول رقم 6 : يبين رأي المبحوث في معرفة موقف الزوج (ة) من تدخل الشخص الثالث

معرفة موقف الزوج (ة)	التكرار	%
أعرف	214	65.4
لا أعرف	60	18.4
بدون إجابة	53	16.2
المجموع	327	100

جدول رقم 7 : يبين موقف الزوج(ة) من تدخل الشخص الثالث

موقف الزوج(ة) من تدخّل الشخص الثالث	التكرار	%
موافق	40	18.7
غير موافق	132	61.7
لا يهتم	42	19.6
المجموع	214	100

جدول رقم 8 : يبين رأي المبحوث في مجال تأثير العلاقة الزوجية

مجال تأثير العلاقة الزوجية	التكرار	%
تربية الأطفال	88	27.7
علاقة الوالدين بالأطفال	67	21.1
علاقة الأطفال مع بعضهم	9	2.9
كل شيء	154	48.4
المجموع	318	100

جدول رقم 9 : يبين رأي المبحوث في حاجة الطفل إلى الوالدين

الطفل بحاجة أكثر إلى :	التكرار	%
الأب	/	/
الأم	17	5.2
إليهما معاً	307	93.9
بدون إجابة	3	0.9
المجموع	327	100

.

جدول رقم 10 : نسبة النساء المتزوجات خلال الفترة 1987 / 2006

	1987	1992	1998	2002	2006
19 - 15	9.1	3.5	2.5	1.8	1.8
24 - 20	45.6	28.5	22.7	16.1	16.6
29 - 25	73.7	61.5	52.1	40.8	41.0
34 - 30	85.5	81.7	73.0	62.7	60.8
39 - 35	88.6	88.0	82.5	77.0	74.1
44 - 40	88.4	88.7	86.4	83.0	81.3
49 - 45	83.7	86.5	85.6	84.9	84.0

جدول رقم 11 : يبين رأي المبحوث في طبيعة عمل المرأة من حيث الاضطرار و الاختيار

خروج المرأة للعمل على أساس	التكرار	%
الاضطرار	76	23.2
الاختيار	194	59.3
بدون إجابة	57	17.4
المجموع	327	100

جدول رقم 12 : يبين رأي المبحوث في طبيعة عمل المرأة من حيث الدوام و المؤقت

خروج المرأة للعمل على أساس	التكرار	%
مؤقت	99	30.3
دائم	171	52.3
بدون إجابة	57	17.4
المجموع	327	100

جدول رقم 13 : رأي المبحوثين الموافقين على أهمية التوفيق بين البيت و الشّغل

أهمية التوفيق بين البيت و الشغل	التكرار	%
استراتيجية قريب من ..	131	59
استرتيجية بعيد عن ..	71	32
بدون إجابة	20	9
المجموع	222	100

.

جدول رقم 14 : رأي المبحوثين حول دور الروضة في حلّ مشكلة عمل الأم

في حالة نعم	التكرار	%
دور الروضة و المربية	65	36.9
اندماج الطفل	21	11.9
تعليم الطفل	33	18.7
العامل النفسي و الاجتماعي للروضة	50	28.4
بدون إجابة	7	4
المجموع	176	100

جدول رقم 15 : رأي المبحوثين حول دور الروضة في حل مشكلة عمل الأم

في حالة لا	التكرار	%
الدور الذاتي للأم	36	52.2
الدور السلبي للروضة	26	37.7
بدون إجابة	7	10.1
المجموع	69	100

جدول رقم 16 : يبين اتجاه المبحوثين نحو دوافع إلحاق الطفل بالرّوضة

دافع إلحاق الطفل بالرّوضة	التكرار	%
لإدماجه في الوسط المدرسي	50	58.8
لنمو قدراته و اتزانه النفسي	28	33
دور الروضة و المربية	7	8.2
المجموع	85	100

جدول رقم 17 : يبين اتجاه المبحوث نحو إلحاق الطفل بالروضة في حالة الأم الماكثة في البيت

الدافع في حالة " لا "	التكرار	%
الدور الذاتي للأم داخل البيت	116	78.4
الموقف السلبي نحو الروضة	32	21.6
المجموع	148	100

جدول رقم 18 : يبين اتجاه المبحوث نحو إلحاق الطفل بالروضة في حالة الأم الماكثة في البيت

الدافع في حالة " نعم "	التكرار	%
دور الروضة و المربية	17	14.4
تحضير الطفل للمدرسة	50	42.4
اندماج الطفل و تفتّحه	36	30.5
لعب الطفل	15	12.7
المجموع	118	100

.

جداول خاصة بالفرضية 2 :

جدول رقم 19 : يبين رأي المبحوثين في سبب وجوب التعرف على المربية

دافع التعرف على المربية	التكرار	%
للاطمئنان على الطفل	38	12.5
للتواصل و المتابعة	59	19.4
للتعرف عليها و على كفاءتها	69	22.7
ضمان التربية و القدوة	90	29.6
بناء الثقة مع المربية	7	2.3
بدون إجابة	41	13.5
المجموع	304	100

جدول رقم 20 : يبين فترة التواصل مع مربية الطفل

فترة التواصل مع المربية	التكرار	%
يومياً	118	40.8
أسبوعياً	89	30.8
شهرياً	67	23.2
مرّة في السنة	7	2.4
بدون إجابة	8	2.7
المجموع	289	100

جدول رقم 21 : يبين رأي المبحوث حول سبب عدم تواصله مع المربية

أسباب عدم التواصل مع المربية	التكرار	%
لأني أثق فيها	1	5.6
لأن الزوجة تقوم بذلك	3	16.6
لا داعي للتواصل	1	5.6
بسبب العمل و ضيق الوقت	8	44.4
إدارة الروضة لا تسمح بذلك	4	22.2
بدون سبب	1	5.6
المجموع	18	100

جدول رقم 22 : يبين رأي المبحوث في الجوانب الملاحَظة من طرف المربية على الطفل في الروضة

الجوانب الملاحَظة على الطفل	التكرار	%
كثرة الحركة	31	14
على مستوى الذّكاء و الاستيعاب	40	18
سلوكيات إيجابية	54	24.3
سلوكيات سلبية	74	33.3
بدون إجابة	23	10.4
المجموع	222	100

.

جدول رقم 23 : اتجاه المبحوث نحو مستوى الملاحظات التي قدّمها إلى المربية أو إلى إدارة الروضة

طبيعة الملاحظة	التكرار	%
حول البرنامج	21	16.3
حول المربية	18	14
حول الطفل	62	48.1
نصائح عامّة	16	12.4
بدون إجابة	12	9.3
المجموع	129	100

جدول رقم 24 : يبين اتجاه المبحوثين نحو الدافع الذي جعلهم يفكّرون في استقبال المربية في البيت

الدافع	التكرار	%
لتوطيد العلاقة مع المربية	22	26.5
مكافأة المربية	4	4.8
المربية صديقة الأسرة	4	4.8
هي الأم الثانية لطفلي	2	2.4
للتعرف عليها	10	12
لتوضيح بعض المسائل	13	15.6
لتتعرف هي على محيط طفلي	15	18.1
ظروفي في البيت ملائمة	2	2.4
بدون إجابة	11	13.2
المجموع	83	100

جدول رقم 25 : يبين اتجاه المبحوث نحو المبرر الذي جعله لا يفكر في استقبال المربية في البيت

المبرر	التكرار	%
لم أنتبه لهذه الفكرة	34	16.6
يكفي أني أراها في الروضة	15	7.3
ظروفي غير ملائمة	45	21.9
لا يوجد علاقة مع المربية	35	17.1
عدم الخلط بين الصداقة و العمل	7	3.4
لا سبب	13	6.3
لا فائدة من ذلك	33	16.1
عدم التعوّد على ذلك	3	1.5
بدون إجابة	20	9.7
المجموع	205	100

.

جدول رقم 26 : يبين طبيعة التغيّر الطفل بعد دخوله إلى الروضة

طبيعة التغيّر	التكرار	%
نحو الأحسن	285	96.6
نحو الأسوأ	10	3.4
المجموع	295	100

جدول رقم 27 : يبين رأي المبحوث في طبيعة التعاون الذي يقدمه إلى الروضة

طبيعة التعاون	التكرار	%
تعاون مادي	73	44.5
تعاون معنوي	86	52.4
بدون إجابة	5	3
المجموع	164	100

جدول رقم 28 : يبين تبرير المبحوث لعدم تعاونه مع الروضة

المبرر	التكرار	%
الروضة لم تطلب منّا ذلك	17	15.6
ليس لدي الوقت	22	20.2
لا توجد فرصة لذلك	18	16.5
عدم الاختصاص	4	3.7
لا يوجد سبب	3	2.7
لم أفكر في ذلك	3	2.7
يكفي الروضة دفعي للتكاليف	7	6.4
زوجي يتعاون مع الروضة	3	2.7
بدون إجابة	32	29.3
المجموع	109	100

جدول رقم 29 : يبين السبب الذي يعطيه المبحوث لعدم مشاركته في اجتماعات الروضة

سبب عدم المشاركة في اجتماعات الروضة	التكرار	%
انعدام الاجتماعات	74	41.8
ضيق الوقت	66	37.3
المهمة للزوج	8	4.5
لم أهتم	10	5.6
لا يوجد جمعية أولياء بالروضة	6	3.4
لأنّ الأمور عادية	6	3.4
بدون إجابة	7	3.9
المجموع	177	100

.

جدول رقم 30 : يبين رأي المبحوث في المواضيع المدرجة ضمن الاجتماعات

مواضيع الاجتماعات	التكرار	%
الجانب المالي و تحسين المرافق	8	5.7
كيفية التعامل مع سلوك الطفل	58	41.7
الرحلات و الحفلات	11	7.9
البرنامج اليومي	20	14.4
المنهاج التربوي	17	12.2
بدون إجابة	25	18
المجموع	139	100

جدول رقم 31 : يبين سبب عدم الاطلاع على البرنامج التربوي للروضة حسب المبحوث

السبب	التكرار	%
لم يعرض عليّ	35	34.6
أنا أثق في الروضة	10	9.9
ليس لدي الوقت	12	11.9
ليس لي الحق في التدخل	10	9.9
انعدام التواصل مع الروضة	6	5.9
لا يهمّني	7	6.9
ليس هناك برنامج أصلا	12	11.9
بدون إجابة	9	8.9
المجموع	101	100

جدول رقم 32 : يبين الأسباب التي جعلت المبحوث لا يشارك في إثراء البرنامج التربوي للروضة

سبب عدم المشاركة	التكرار	%
أسباب ذاتية	90	42.4
عوامل تتعلق بالروضة	88	41.5
بدون إجابة	34	16
المجموع	212	100

.

جداول خاصة بالفرضية 3 :

جدول رقم 33 : اتجاه المبحوث نحو الجانب الذي يتأثر أكثر بالمستوى التعليمي للوالدين في تربية الطفل

الجانب الذي يتأثر أكثر	التكرار	%
تعليم الطفل	121	44.3
الصحة الجسدية للطفل	28	10.2
الصحة النفسية للطفل	68	24.9
السلوك الاجتماعي للطفل	44	16.1
بدون إجابة	12	4.4
المجموع	273	100

جدول رقم 34 : يبين التقنية الأكثر استعمالا في ثقافة الطفولة حسب المبحوث

التقنية المستعملة	التكرار	%
المحاضرة	53	36.3
الكتاب	42	28.8
الدورة التدريبية	25	17.1
المسرح	20	13.7
بدون إجابة	6	4.1
المجموع	146	100

جدول رقم 35 : يبين اتجاه المبحوث نحو السبب الذي جعله يفضّل أن يكون المربي الوحيد لطفله

الأسباب	التكرار	%
إستراتيجية قريب من ..	65	65.6
إستراتيجية بعيد عن ..	30	30.3
بدون إجابة	4	4
المجموع	99	100

جدول رقم 36 : يبين اتجاه المبحوث نحو السبب الذي جعله لا يفضّل أن يكون المربي الوحيد لطفله

الأسباب	التكرار	%
الطفل بحاجة إلى الأبوين معاً	44	21.8
للتفتح و اكتساب الخبرة	51	25.2
التربية مسؤولية لا أقدر عليها بمفردي	43	21.3
من أجل التكامل التربوي	56	27.7
بدون إجابة	8	4
المجموع	202	100

.

جدول رقم 37 : يبين رأي المبحوث في السبب الذي جعله يفضّل مشاركة الآخر له في تربية الطفل

السبب	التكرار	%
من أجل التكامل التربوي	65	48.5
من أجل خبرة جديدة	36	26.8
تفتح الطفل و اندماجه	21	15.7
بدون إجابة	12	8.9
المجموع	134	100

.

الملحق رقم 2 : استمارة الاستبيان

موقف الأسرة الجزائريّة من روضة الأطفال

دراسة ميدانية لمناطق مختلفة من الجزائر

!!

!!!!!!!!!!!! !!! !!!! !! !!!! ! !!!

!!

!!

!!! ! !!!!!! ! !!!!! !! !! !!!! !!!!!!!!!! !! !

!!!! !!!!!º !! !! !!! !! !!!!!

!!!! !! !! ! !!!! !! !!!! !! !!! !!!!!

!!!!!! ! ! ! ! !!!! !! !! !! ! !!! !! !! ! !

!!

!!

!!

!!

!!!!!!!!!! !!!

!!!!!! !!!!! !! !

!!

!!

!!

!!

!!

!!

!!

موقف الأسرة الجزائرية من روضة الأطفال

!!!!! !! ! !!! ! !!!!! !! ! !!!!!!!!!!

!!! ! !!!! !! !!! !!! !! !! ! ! !!!!!!!!!

!!

!!

!!

!!

!!

!!! ! ! ! !!! ! ! ! !!!!!!!! !!!! !!

!!

!!

!!

.

!!
المربية رقم : .... الروضة : .... مدّة المقابلة : ....

بيانات عامة حول المربية :

السِّن :....

المستوى التعليمي : ....

التخصّص : ....

الحالة العائلية :...................................

الأب : ....

الأم : ....

عدد الإخوة : ....

رتبة المبحوثة : ....

الحالة الاقتصادية للعائلة : ....

الخبرة في المهنة : ....

ملاحظات عامة حول ملامح المبحوثة أثناء المقابلة :

....

....

الأسئلة المشتركة

1 ـ ما الذي دفعكِ للعمل في الروضة ؟

2 ـ ماذا تعرفين عن الطفولة ؟

3 ـ هل تلقيت تكوين كمربية ؟

4 ـ ما هو الجانب الذي يهمّكِ أكثر في الطفل ؟

5 ـ كيف هي علاقتكِ بالأطفال ؟

6 ـ في رأيكِ ، لماذا تضع الأسرة طفلها في الروضة ؟

7 ـ هل لديك علاقة مع أسرة الطفل ؟

8 ـ كيف هي ؟

9 ـ هل فكّرتِ في زيارة الأطفال في بيوتهم ؟

.

الملحق رقم 4 :   خريطة الجزائر

- تمّ توزيع الاستمارة و استرجاعها

المفتاح :

تمّ توزيع الاستمارة

تمّ استرجاع الاستمارة

لم توزع الاستمارة

> من 20 استمارة موزعة

< من 10 استمارات موزعة

≥ من 10 استمارات موزعة

≤ من 20 استمارة موزعة

.

قائمة المراجع

[1] - مواهب إبراهيم عياد : إرشاد الطفل و توجيهه في الأسرة ودور الحضانة ، المعارف ، الإسكندرية
[2] - محمد (عدس): المرشد في منهاج رياض الأطفال، دار مجدلاوي، الأردن، ط1، 1992 .
[3] . ثناء (العاصي): تربية الطفل، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1994.
[4]) الخطيب (رشاد): تربية طفل الروضة الأهمية والاتجاهات الدولية، الهيأة المصرية للكتاب، القاهرة، 1992.
[5]) فوزية (دياب): نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1980 .
[6]) ديوي (جون): الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عقراوي، وميخائيل زكريا، مطبعة مجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1954.
[7]) زيدان (حواشين) ومفيد (حواشين): اتجاهات حديثة في تربية الطفل، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 1997.
[8])نجم الدين (مودان): رياض الأطفال في الجمهورية العراقية، تطورها ومشكلاتها، بحث ماجستير، منشور مطبعة الزهراء، بغداد، 1970.
[9]) JEAN VIAL : l école maternelle : 2ed, puf, paris, 1989.
[10]) رولان دورون و فرانسواز بارو : موسوعة علم النفس ، تر : فؤاد شاهين ، ط1، المجلد 1 ، منشورات عويدات ، بيروت ، 1997 .
[11]) ERIC PLAISANCE : l' école maternelle aujourd' hui, imprime par offset Oubin , France , 1977
[12]) أحمد سعد مرسي و كوثر كوجك : تربية الطفل قبل المدرسة ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1987 .
[13]) أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1987 .
[14]) ريناد يوسف الخطيب : رياض الأطفال واقع و منهاج ، دار النهضة العربية ، مصر ، 1987 .
[15]) هدى محمد قناوي : الطفل و رياض الأطفال ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، ط2 ،1998 .
[16]) عيسى (الشماس) وجلال (السناد): الروضة والمجتمع، منشورات جامعة دمشق، قسم رياض الأطفال، 2003-2004 .
[17]) هدى الناشف : استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة ، دار الفكر العربي ، ط1 ، سنة 2001 .
[18]) بوشينة (سعيد) : التربية التحضيرية في الجزائر و اقع و آفاق ، أطروحة دكتوراه دولة في علم النفس ، جامعة الجزائر 2008 - غير منشورة .
[19]) عدلي سليمان : الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ، دار الفكر العربي ، سنة 1999 .
[20]) بوشينة سعيد : دور الروضة في النمو العقلي لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة ، رسالة في الدراسات المعمقة في علم النفس الطفل و المراهقة ، جوان 1982 .
[21]) مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية (أطفال 6/5 سنوات)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، سنة 2004 .
[22]) طالب (عبد الرحمن بن أحمد التيجاني) : الكتاتيب القرآنية بندرومة من 1900 - 1977 ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر 1983 .
[23]) بوعزيز (يحيى) : أوضاع المؤسّسات الدينية بالجزائر خلال القرنين التاسع عشر و العشرين ، مجلّة الثقافة ، ماي 1981 .
[24]) بوفلجة (غياث) : التربية و التكوين بالجزائر قبل و بعد الاستقلال ، موفم للنشر ، الجزائر ، 1993 .

.

25) لحسن (رضوان): الكتاتيب القرآنية كفضاء و استراتيجية لطفل ما قبل المدرسة ، منشورات CRASC، وقائع الملتقى الوطني حول التعليم التحضيري في الجزائر في مرحلة الإصلاح التربوي، الجزائر ، 2009 .
26) محمد نجيب النجيجي : الأسس الاجتماعية للتربية ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، ط8 ، سنة 1971 .
27) بوسنة (محمود) : التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي ـ تأملات حول إشكالية مفهوم ووظيفة التربية في المجتمع الحديث ، منشورات مخبر التربية ـ التكوين ـ العمل ، جامعة الجزائر ، العدد 2 ، 2004 .
28) SUZANNE Molla , l'école dans la société , Dunod , paris , 1969.
29) بلحسين مخلوف : العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدراسي ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة ، قسم علم الاجتماع ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة الجزائر ، 2007/2006 ، غير منشورة .
30) فرانسيس عبد الأنوار : التربية و المناهج ، دار النهضة المصرية ، ص70
31) وزارة التربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، الجزائر ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، 2008 .
32) الزبادي(أحمد): تخطيط برامج تربية الطفل وتطويرها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، وآخرون، الأردن، 1990 .

33) المثناني (معتوق) : منهج رياض الأطفال ، أسسه و مكوناته ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ، ليبيا ، ط1 ، 1988 .

34 ـ سامي عريفج ، منى طه : برامج تربية طفل ما قبل المدرسة ، دار الفكر ، عمان ، ط1 ، 2001 .
35 حنان عبد المجيد العناني : برامج تربية طفل ما قبل المدرسة ، دار صفاء ، عمان ، ط1 ، 2001
36 ـ شبل بدران ، حامد عمار : الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ط1 ، 2000 .
37) محمد عبد الرحيم عدس : المعلم الفاعل و التدريس الفعّال ، عمان ، دار الفكر للطباعة و النشر ، ط1 ، 1996 .
38) غاستون ميلاري : إعداد المعلمين ، تر: فؤاد شاهسن ، منشورات عويدات ، لبنان ، ط2 ،1999.
39) وزارة التربية الوطنية : الطفل بين الأسرة و المدرسة ، الجزائر ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، سلسلة موعدك التربوي ، العدد 26 .

40) شرغال فيروز : تقويم أداء و إعداد مربيات رياض الأطفال و تأثره بظروف العمل و الإشراف التربوي ، رسالة لنيل شهادة ماجستير ، جامعة الجزائر ، قسم علم الاجتماع ، 2002 / 2003 ،غير منشورة .
41) حاجي (فريد) : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ـ الأبعاد و المتطلبات ـ دار الخلدونية ، الجزائر ، 2005.
42) صاصيلا (رانيا) : فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في اكتساب الأطفال خبرات علمية ، أطروحة دكتوراه في التربية ، إشراف أحمد علي كنعان ، قسم المناهج و أصول التدريس ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، 2001 -2002 ، غير منشورة .

.

[43]) عاطف غيث : قاموس علم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1989 .
[44]) الرشدان (عبد الله): التربية و التنشئة الاجتماعية ، دار وائل للنشر ، عمان ، ط1 ، سنة 2005 .
[45]) الجوهري محمد و آخرون : الطفل و التنشئة الاجتماعية ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1994 .

[46])همشري (عمر) : التنشئة الاجتماعية للطفل ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2003 .
[47]) السويدي محمد : مفاهيم علم الاجتماع الثقافي و مصطلحا ته ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1991 .
[48]) الساعاتي سامية : الثقافة و الشخصية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ط2 ، 1983 .
[49]) عاطف غيث : علم الاجتماع ، دار المعارف الجامعية ، الإسكندرية ، 1989 .
[50]) ميتشيل دينكن : معجم علم الاجتماع ، دار الطليعة ، بيروت تر : إحسان محمد الحسن ، ط2 ، 1986 .
[51]) الباشا محمد الكافي : المعجم العربي الحديث ، شركة المطبوعات للتوزيع و النشر ، ط1 ، 1992.
[52]) أسعد وطفة (علي): علم الاجتماع المدرسي ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، ط1 ، 2004 .
[53]) محمود الحسن : الأسرة و مشكلاتها ، دار النهضة العربية ، بيروت ، دون سنة ، ص 44
[54]) DODSON (Fitzhugh) : Tout se joue avant 6 ans, MARABOUT, éditions : Robert Laffont, Paris, 1972.

[55]) برنارد (جون): دراسات عائلية (مدخل تمهيدي) ترجمة أحمد رمو ، دار علاء الدين ، سوريا، 2002.
[56]) الصابوني (معتز): علم الاجتماع التربوي، دار أسامة، الأردن، سنة 2006، ص73.
[57]) هاشمي(أحمد): علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية، دار قرطبة، الجزائر 2004 .

[58]) خليل عمر (معن): علم إجماع الأسرة، دار الشروق، الأردن، سنة 1994.

[59]) مؤمن (داليا): الأسرة والعلاج الأسري، السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004 .

[60]) موسوعة علم النفس و التربية ، بيروت ، الجزء الثامن .
[61]) سميح أبو مغلي و آخرون : التنشئة الاجتماعية للطفل ، دار اليازوري ، عمان ، سنة 2002 .
[62]) وثيقة الملتقى الوطني حول التعليم التحضيري 2001 .

[63]) حامد (زهران): علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط5 ، 1984..

[64]) بدر سهام محمد : الأهمية التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، السنة الثانية، العدد 2، كلية التربية، الرياض 1986.

.

65) شحاذة (كليمونس) وآخرون: التربية الصحية والاجتماعية في دور الحضانة، دار الفرقان، عمان، 1986.
66) هنا يمكن الإشارة إلى مصطلح مناسب، سمعته شخصيا في إحدى المحاضرات بملتقى وطني حول ثقافة الطفل والمصطلح استخدم للتعبير عن وضعية الأسرة حيث الأب يعمل وكذلك الأم خارج البيت والأولاد و في المساء يلتقي الجميع ، و المصطلح هو : الأسرة الفندقية .
67) بهجت (فريال): عمل المرأة وأثره على دورها في الأسرة، رسالة ماجستير، جامعة عين الشمس، القاهرة، 1981 ، غير منشورة .
68) سعيد سعيد: أثر المستوى التعليمي في توزيع الأدوار بين الزوجين في الأسرة ذات الزوجة العاملة، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية، بغداد 1976 ، غير منشورة .
69) الوافي (عبد الرحمان) : قاموس مصطلحات علم النفس ، دار الرسالة ، الجزائر ، بدون سنة.

70) رؤية علاجية

71) أعمال 'ماكس فيبر' و أخـــوه 'ألفريد فيبر' وأعمال'لوتز ' و 'ريتشل 'وفلسفة نيتشه خير دليل على استخدام مفهوم القيمة في ألمانيا بالدرجة الأولى .

72) طلعت (همّام) : سين و جيم عن علم النفس الاجتماعي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط3 ، 1989 .
73) طلعت (همام) : قاموس العلوم النفسية و الاجتماعية ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، 1984.
74) معتوق (جمال) : منهجية العلوم الاجتماعية و البحث الاجتماعي ، دار بن مرابط للنشر و الطباعة ، ط1 ، الجزائر ، 2009 .
75) خواجة (عبد العزيز) : مبادئ في التنشئة الاجتماعية ، دار الغرب ، وهران ، 2005 .
76) محمد كمال النحاس و آخرون : الخدمة الاجتماعية و رعاية الأسرة و الطفولة ، مطبعة السعادة ، القاهرة ، 1975 .
77) الشوربجي (نبيلة) : دور الحضانة من الناحية النفسية و الاجتماعية ، مكتبة الأنجلومصرية ، القاهرة ، 2007 .
78) السويدي (محمد) : بدو الطوارق بين الثبات و التغير - دراسة سوسيوأنثروبولوجية في التغير الاجتماعي ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1986.

79) ROCHER (Guy): Le changement social , PARIS, Editions H.M.H,1970 .
80) عيساوة (نبيلة) : التغيرات الطارئة على العائلة الجزائرية و مظاهرها الحديثة ، مجلة آفاق علم الاجتماع ، جامعة البليدة ، عدد 1 ، غير منشورة .
81) بورغدة (عائشة) : العائلة الجزائرية و تنظيم النسل ، رسالة ماجيستير، قسم علم الاجتماع ، جامعة الجزائر ، غير منشورة .
82) BOUTEFNOUCHET(mostefa) : la societe algerienne en transition,OPU,Alger,2004.

.

[83]) محرز(نجاح): العوامل المؤثرة في إدخال الآباء أطفالهم في رياض الأطفال، دراسة ميدانية في مدينة دمشق وريفها، رسالة النيل درجة الماجستير في التربية، إشراف عدنان الأحمد، قسم التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة دمشق، 1999، غير منشورة .
[84]) حسان (محمد إبراهيم): "دور الحضانة ورياض الأطفال في المملكة العربية السعودية"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 20، السنة الرابعة، الرياض، 1986.
[85]) عبد الباسط محمد عبد المعطي : نظرية علم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1987.
[86]) ألان سيوينجورد : تاريخ النظرية في علم الاجتماع ، تر السيد عبد العاطفي السيد ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1996.
[87]) الجولاني (فادية) : علم الاجتماع التربوي ، مؤسسة شباب الجامعة ، مصر ، 1993 .
[88]) سامية الخشاب : النظرية الاجتماعية و دراسة الأسرة ، دار المعارف ، القاهرة ، 1987 .
[89]) طبال (لطيفة): التنشئة الأسرية و التحصيل الدراسي للأبناء ، رسالة ماجستير، جامعة سعد دحلب البليدة ، قسم علم الاجتماع ، 2004/2003 ، غير منشورة .
[90]) ياسين سعاد : النظريات السوسيولوجية ، التحليل السوسيولوجي للمؤسسات التربوية ، 2007/2006 .
[91]) الخولي (سناء) : الأسرة و الحياة العائلية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 1978.
[92]) أسعد وطفة (علي): علم الاجتماع التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط 2، سنة 1998.
[93]) الرشدان (عبد الله): علم اجتماع التربية، دار الشروق، الأردن، 1999.

[94]) SYLVANE de caster, la sociologie de l'éducation , université de Bruxelle, 1970.

[95]) سيأتي فيما بعد، تبيان بعض الحالات المرضية للأسرة.

[96]) حمدوش رشيد: محاولة اقتراب جديدة لتفسير العلاقات الاجتماعية والرباط الاجتماعي للواقع الجزائري المعاصر، مجلة بحوث، جامعة الجزائر، عدد 7-2007 .

[97]) كل ما تقدم من نظريات إنما كان على سبيل الذكر و ليس على سبيل المناقشة .
[98]) يبدو للوهلة الأولى أن التطرق لموضوع أنواع الأسرة ليس له علاقة البتة مع موضوع دراستنا ، إلاّ أنّ المتأمّل في الأفكار التي عالجها العنصر المقترح ، سيجد كلّ الدوافع و المبررات التي يقف وراء إدراج هذه الأفكار ، نظراً لأهميّتها و خطورة انعكاساتها على حياة الطفل .

.

[99])شريف (السيد عبد القادر) : التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2007.
[100]) الشربيني (زكرياء) وصادق (يسرية): تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

[101]) هي فكرة قابلة للنقاش .

[102]) الخشاب (مصطفى) : دراسات في علم الاجتماع العائلي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1981.

[103]) هنا يمكن الإشارة إلى مصطلح مناسب، سمعته شخصيا في إحدى محاضرات بملتقى وطني حول ثقافة الطفل والمصطلح استخدم للتعبير عن وضعية الأسرة حيث الأب يعمل وكذلك الأم خارج البيت و الأولاد و في المساء يلتقي الجميع ، والمصطلح هو : الأسرة الفندقية .

[104]) إشارة إلى المفهوم السوسيولوجي للعمل ، هل يعني العمل بالنسبة للمرأة هو ذلك الذي يوجد خارج البيت فقط ؟!
[105]) أجريت هذه الدراسة سنة 1983 من طرف نعامة سليم وذكرت في مؤلفه : علم النفس في ميادين العمل والإنتاج.
[106]) ذكرت هذه الدراسات في مؤلف نعامة سليم : سيكولوجيا المرأة العاملة.
[107]) 31% من النساء العربيات العاملات لهن نفس الدافع، ولقد سجلت هذه النسبة في آخر سنة 2007، ولاسيما في المجتمع المصري.
[108]) أنظر : الساعاتي (حسن): علم الاجتماع الصناعي، دار المعارف، مصر
[109]) نعامة (سليم): سيكولوجيا المرأة العاملة ، مطبعة أضواء ، دمشق ، ط1 ، 1984 .

[110]) ارجع إلى: ألكسندرا كولونتاي: المرأة الجديدة ، تر: عبودي، دار الطليعة، بيروت.

[111]) أبو السعد (مصطفى): الحاجات النفسية للطفل، مركز الراشد، الكويت، 2001، ط1، ص20.

.

112) استخدمت الدراسة مصطلح : الأسرة ذات النمط التقليدي ، و تقصد به الأسرة ذات النمط الممتد .
113) بوتفوشنت (مصطفى): العائلة الجزائرية ـ التطور و الخصائص الحديثة ـ تر: دمري أحمد ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1984.
114) كسال(مسعودة) : مفهوم الأسرة الجزائرية ما بين 1980 - 1990، مجلة علم الاجتماع ، جامعة الجزائر ، عدد5 - 1993 .
115) Todd (Emmanuel) : l'enfance du monde, structures familiales et développement, le seuil Paris, 1984.

116) شرابي (هشام) : النظام الأبوي و إشكالية المجتمع العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، 1992 .

117) Bormans (Maurice) : Statuts personnel et famille au Maghreb de 1940 a nos jours ; MOUTON ;PARIS,1977.
118) Boudhiba (Abdelwahab) : A la recherche des normes perdues, maison Parisienne de l'édition, Tunis, 1973.
119) رسام (أمل): نحو إطار عمل نظري لدراسة المرأة في العالم العربي ، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، اليونسكو، بيروت 1984، ط1.
120) بركات (حليم): المجتمع العربي المعاصر، بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986، ط3.

121) الشكل من تصميم الباحث .

122) الشكل من تصميم الباحث .

123)Chaulet (claudine) : la terre, les frères et l'argent : Strategie familiale et production agricoles en Algerie depuis 1962, OPU, Alger 1987 Tome1
124) Bourdieu (p) : Sociologie de l'Algérie. P.U.F, Paris, édition 1987
125) الخشّاب (سامية) : المرأة العربية بين التقليد و التجديد ، مجلة المستقبل العربي ، إصدار مركز دراسات الوحدة العربية ، العدد 136 ، جوان 1990.

126) دراسات استطلاعية وزيارات ميدانية خاصة بالباحث : حسين حميدة .

.

[127]) شرابي (هشام): مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، الأهلية للنشر والتوزيع ، بيروت ، 1981 .

[128]) السويدي (محمد) : مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري ، تحليل سوسيولوجي لأهم مظاهر التغير في المجتمع الجزائري المعاصر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1990 .

[129]) رزيق (هدى) : تغير القيم في العائلة العربية ، مجلة المستقبل العربي ، بيروت ، العدد200 ، أكتوبر 1995.

[130]) مغربي (عبد الغني): الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون

[131]) بوتفوشنت (مصطفى) : مراحل تكون البنية الاجتماعية في الجزائر ، مجلة علم الاجتماع ، العدد 3 ، أعمال الملتقى الوطني حول التغيرات الاجتماعية في الجزائر منذ الاستقلال ، أفريل 1986.

[132]) بومخلوف (محمد) : اليد العاملة الريفية و الصناعية الجزائرية ، دوج، الجزائر ، 1991 .

[133]) MEGHERBI (abdelghani) : culture et personnalité algérienne de Massinissa a nos jours , ENAL ; OPU ; ALGER , 1986 .

[134]) مثل دراسة : انجلز(أصل العائلة و الملكية) ودراسة غوستوف(تاريخ الارتباط العائلي و العائلة القديمة) ودراسة ميشال كروسيه(صورة العائلة و صورة الاقتصاد) و دراسة لوبلاي(العائلة و الدخل) .

[135]) قشي (الصيفي) : تحليلات سوسيولوجية حول التغيير و التحول الأسري ، مجلة التواصل ، جامعة عنابة ، عدد6 ، جوان 2000 .

[136]) خيري (مجد الدين) : الأسرة و الأقارب ، دراسة ميدانية على عينة من الأسر النواة في مدينة عمان ، منشورات الجامعة الأردنية ، الأردن ، ط3 ، 1999 .

[137]) DURAUD (J .P) : l'Algérie et sa population ; ed complete ;PARIS , 1972.

[138]) Eric Plaisance , Gérard Vergniaud : Les sciences de l' éducation ; Casbah éditions ; ALGER , 1998.

[139]) استخدمت الدراسة مصطلح : الأسرة ذات النمط الحديث ، و تقصد به الأسرة ذات النمط النووي

[140]) استخدمت الدراسة مصطلح : الأسرة ذات النمط المتكيّف ، وتقصد به محاولة التركيب بين النمط الممتد و النمط النووي في بعض وظائفها و منها ، الوظيفة التربوية ، ويظهر هذا النمط أكثر في البلدان العربية و لاسيما الجزائر.

[141]) محمد (عدس) وعدنان (مصلح): رياض الأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 1990.

[142]) عبد الله (عبد الدايم): الطفل والمجتمع، التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، سنة 1993.

.

[143]) رباحي (فضيلة) : الطفولة و اللعب في الأسرة أحادية الوالدين ، رسالة ماجستير ، جامعة البليدة، قسم علم الاجتماع ، 2004 ، غير منشورة .
[144]) أحمد (سعد مرحي): فروبل مؤسس رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، 1952،.
[145]) حنا (فاضل): اللعب عند الأطفال، دار مشرق/مغرب للخدمات الثقافية والطباعة والنشر، دمشق، 1999.
[146]) عاقل (فاخر): نحو إصلاح تربوي جذري، بحث مقدم إلى مؤتمر تطوير التعليم ما قبل الجامعي، مطبوعات المجلس الأعلى للعلوم، دمشق، 1974.

[147]) تصميم الشكل من اجتهاد الباحث : حسين حميدة

[148]) عمر (الشيباني): تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، 1971.

[149]) معتوق (جمال) : صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين، دار الإمام مالك للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004.

[150]) أسما (الليلي(وسلوى (مرتضى): تطور الفكر التربوي في رياض الأطفال، منشورات جامعة دمشق، قسم رياض الأطفال، كلية التربية، دمشق، سوريا، 2004.

.

---

[151]) الجندي (نزيه): <u>تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب</u>، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، 1996.

[152]) وهو صاحب تسمية "روضة الأطفال "

[153]) VAUCLAIR Jacques : <u>Développement du jeune enfant</u> , éditions BELIN, PARIS, 2004.

.

154) معتوق (جمال) : مدخل إلي علم الاجتماع الجنائي ـ أهم النظريات المفسرة للجريمة و الانحراف ـ الجزء 1 ، دار بن مرابط للنشر و الطباعة ، الجزائر ، 2008.

155) AMIGUES (René) et Marie (Thérèse) : comment l enfant devient élève , les apprentissages a l école maternelle ; ed RETZ ; PARIS ; 2007.

156) عزة (عبد الفتاح) : الأنشطة في رياض الأطفال ، ط1 ، دار الفكر العربي ، مصر، 1997.

157) تركي (رابح) : أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط2 ، 1990 .

158) طحان (خالد): المبادئ الأساسية في اختيار وإعداد وتدريب العاملات في دور الحضانة ورياض الأطفال- دراسة صادرة عن الحلقة العربية للتخطيط والإشراف على دور الحضانة ورياض الأطفال- الاتحاد العام النسائي- دمشق 1977.

159) شرف (ناديا): الأسس النفسية للقدرات التربوية وتطبيقاتها لتعلم وتعليم الأطفال، دار القلم، الكويت، 1990.

160) PAUINE KERGOMARD : L' éducation maternelle dans l'école ; ed classiques HACHETTE ; PARIS 6, 1974.

161) Sylvie Chermet-Carroy : Comprenez votre enfant par ses dessins , Editions sand , Paris , 2003 .

162) فهمي (مصطفى)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، المكتبة المصرية، القاهرة 1974.

163) محمد (عواطف إبراهيم): التربية النفسية والحركية في دور الحضانة، دار المعارف القاهرة، 1980.

164) الآية 78 من سورة النحل

165) جلال (سعد) : المرجع في علم النفس، دار المعارف، القاهرة، 1974.

.

166) القائمي (علي): الأسرة ومتطلبات الأطفال، دار النبلاء، بيروت، 1996.
167) خطاب (محمد عادل): نشاط الطفل وبرامجه الترويحية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1982 .
168) حنا (فاضل)، الشماس (عيسى): الطفل وتعلم القراءة، دار مشرق للخدمات والطباعة والنشر، دمشق، 1995.
169) بن عاشور (الزهرة) : إلحاق الطفل برياض الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية و علاقته بالمستوى الثقافي والاجتماعي للوالدين ، رسالة ماجستير ، جامعة سعد دحلب البليدة ، قسم علم الاجتماع ، 2005 ، غير منشورة .
170) حسب الباحث، هالجوست HAVIGHURST
171) الجدول من تصميم الباحث : حسين حميدة

172) عزوز (حمزة) : التقويم في التربية التحضيرية ، المربي ، المجلة الجزائرية للتربية ، العدد 11 ، ديسمبر2008 .

173)Françoise Aubert (et autres) : L'école avant six ans ;éditions Bordas ; PARIS ; 1984 .

174) جبريل (كالفي): سيكولوجية طفل الروضة، ترجمة طارق الأشرف، دار الفكر العربي، القاهرة.

175) زرهوني (طاهر) :" حالة العربية أثناء فترة الاحتلال البائد - نظام المدرسة "MEDERSA" ، مجلّة اللغة العربية منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، عدد ممتاز ، 2005 .
176) سعد الله (أبو القاسم) : تاريخ الجزائر الثقافي ، المؤسّسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ج 1 .
177) بوعزيز (يحيى) : أوضاع المؤسّسات الدينية بالجزائر خلال القرنين التاسع عشر و العشرين

178) ZERDOUMI(N) : Enfant d'hier , l'éducation de l'enfant en milieu tradionnel Algérien ; MASPERO ; 1970 .
179) برامه (عمر) : اللغة العربية بين العزّة و الكرامة و الخذلان و المهانة ، مجلّة اللغة العربية ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر،عدد ممتاز،2005 .

.

180) غلام الله (بوعبدالله) : نظرة على التعليم الأهلي في سهل الشلف خلال النصف الأول من القرن العشرين ، مجلّه اللغة العربية منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2005 ، عدد ممتاز .

181) قادري (أحمد) : "مأساة اللغة العربية بالجزائر" ، مجلّة اللغة العربية ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، عدد ممتاز ، 2005 .

182) الهشماوي (مصطفى) : حالة العربية أثناء فترة الاحتلال ، مجلّة اللغة العربية ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، عدد ممتاز ، 2005 .

183) سعد الله (أبو القاسم) : تاريخ الجزائر الحديث ، معهد الدراسات العربية ، القاهرة ، 1976 .

184) Seddik Touati: La formation des cadres pour le développement ; OPU Alger . sans date.

185) الأشرف (مصطفى) : الجزائر الأمّة و المجتمع ، تر : حنفي بن عيسى ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1983 .

186) Y. Turin: Affrontements culturels dans l Algérie coloniale . Maspero . Paris . 1971.

187) مجلة الأصالة ، وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية ، السنة الرابعة ، العدد 17 - 18 ، الجزائر : 1974/73 .

188) بن نعمان (أحمد) : وضع اللغة العربية في عهد الاحتلال ، مجلّة اللغة العربية ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، عدد ممتاز ، 2005 .

189) شريك (مصطفى) : اللغة العربية و الإستراتيجية الاستعمارية ، مجلّة اللغة العربية ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ،عدد ممتاز ، 2005.

190) تركي (رابح) : مجلّة الثقافة ، السنة 15 ، العدد 88 ، الجزائر.

191) حميدة (حسين) : طبيعة العلاقة بين الإنتاج الفكري و البنية الاجتماعية ، قراءة سوسيوثقافية لعلاقة الكتاب بمجتمع الكتاب في الجزائر ، رسالة ماجستير ، إشراف عبد الغني مغربي ، جامعة الجزائر ، السنة الجامعية 2001/2000.

192) الميلي (محمد) : الحالة السّياسيّة داخل الجزائر و خارجها .. اندلاع الثورة إلى غاية مؤتمر وادي الصومام ، الملتقى الثاني لتاريخ الثورة ، ماي 1984 ، ج2 ، المجلّد 2 ، الجزائر .

193) جورج لاباساد : مقدّمات في علم الاجتماع ، تر : هادي ربيع ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع ، لبنان ، ط1 ، 1982 .

194) الميلي (محمد) : وضع اللغة العربية خلال العهد الاستعماري ، مجلّة اللغة العربية ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، عدد ممتاز ، 2005 .

195) Alexis Tocqueville : Seconde lettre sur l Algérie . Ed. Mille et une nuits. Paris 2003 .

196) حاتم (عمار) : الثقافة العربية في ظلّ الاستعمار ، مجلّة الثقافة ، الجزائر ، العدد 70 ، أوت 1982 .

.

[197]) تركي (رابح) : التعليم القومي و الشخصية الجزائرية .
[198]) الحصري (ساطع) : ما هي القومية ؟ دار العلم للملايين ، بيروت ، بدون تاريخ .
[199]) المدني (أحمد توفيق) : جغرافية القطر الجزائري ، مكتبة النهضة ، ط2 ، 1963.
[200]) بن عثمان خوجة (حمدان) : المـــــرآة ، تر : العربي الزبيري ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ط2 ، الجزائر ، 1982.
[201]) الإبراهيمي (أحمد طالب) : من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية ، تر : حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر .

[202]) هو من عائلة عريقة بتلمسان ، و كان يعيش بمدينة " ليون " و قد توفّي سنة 1928 ، و هو صاحب كتاب : مستقبل الإسلام و أفكار أخرى .
[203]) مقابلة مع الباحث : سعيد عيادي / جامعة سعد دحلب البليدة / 03 - 06 - 2009/ في العاشرة صباحاً .
[204]) العلوي (محمد الطيب) : مظاهر المقاومة الجزائرية 1830-1954 ، منشورات المتحف الوطني للمجاهد ، الجزائر 1994 ط2 .

[205]) بوعزيز (يحيى) : أوضاع اللغة العربية في الجزائر خلال فترة الاحتلال الفرنسي (1830/1962) ، مجلة اللغة العربية ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، عدد ممتاز ، 2005 .

[206]) بوعزيز (يحيى) : دور الطلبة الجزائريين في ثورة التحرير الوطني ، من وثائق الملتقى الوطني الثاني التاريخي للثورة ، ماي 1984 ج2.

[207]) الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية ، الجريدة الرسمية ، عدد 33 ، 1976
[207]) الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية ، الجريدة الرسمية ، عدد 33 ، 1976

.

208) ملاحظة من مقابلات أجراها الباحث مع عدد من المربيات من مختلف رياض الأطفال في كلٍّ من الجزائر العاصمة ، الشّلف و البليدة و تيبازة .

209 Benghabrit_Remaoun Nouria : le préscolaire en Algérie Etat des lieux et perspectives , Editions CRASC , Oran , 2005.

210) مقابلة مع الدكتور سعيد شيبان ، على هامش لقاء المجلس الوطني لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، صيف 2009 .

211) مقابلة حرّة مع الباحثة و المختصة في علم النفس الأرطفوني : فاطمة ريـابي ، جامعة سعد دحلب البليدة ، جوان 2010 .

212) أنظر الملحق رقم 4

213) مزيان محمد : مبادئ في البحث النفسي و التربوي ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، الجزائر ، ط2 ، 2008 .

214) زرواتي (رشيد) : مناهج و أدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، دار الهدى ، الجزائر ، 2007 .

215) موريس أنجرس : منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، تر: بوزيد صحراوي و آخرون ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 2004 .

216) COMBESSIE (Jean-Claude) : la méthode en sociologie , CASBAH édition , ALGER , 1998 .

217) RAYMOND QUIVY : manuel de recherche en sciences sociales ;éditions DUNOD ; PARIS , 1988 .

218) MICS32006) المسح الجزائري المتعدد المؤشرات

219) ارجع إلى الجدول رقم 1 في الملاحق

220) أنظر الجدول رقم 2 بالملاحق

221) التعداد العام للسكن و السكان 1987 و 1998 للمركز الوطني للإحصائيات
المسح الجزائري لصحة الأم و الطفل 1992
المسح الجزائري حول الأسرة 2002
المسح الجزائري المتعدد المؤشرات 2006

222) اجتهد الباحث في الترميز إلى المستوى التعليمي بـ : م . ت

223) ريمون رويه : السبرنتيك و أصل الإعلام ، تر : عادل العوا ، وزارة الثقافة ، دمشق ، 1971 .

.

[224]) ارجع إلى قواميس علم الاجتماع : البناء الاجتماعي ، التنظيم الاجتماعي ، النسق الاجتماعي ...
[225])Sonia , RAMZI ABADIR, la femme arabe au maghreb et au machrek ,fiction et realite ; ENAL ; Alger 1986 .
[226]) ارجع إلى الفصل النظري الأول ، عنصر : الوظائف الجديدة للأسرة الجزائرية
[227]) المخطط من اقتراح الباحث ، ويرمز السهم إلى الفعل : " يؤدي "
[228]) أنظر جدول رقم 3 بالملاحق
[229]) أنظر جدول رقم 4 و جدول رقم 5 في الملاحق
[230]) المخطط من اقتراح الباحث ، والسهم يرمز إلى الفعل : "يؤدي إلى .. "
[231]) انظر جدول رقم 6 وجدول رقم 7 بالملاحق .
[232]) أنظر الجدول رقم 8 بالملاحق .
[233]) Marlaine Cacoult et Françoise Oeuvrard : Sociologie de l'éducation , CASBAH ed , ALGER , 1998.

[234]) شارب (دليلة) : إشكالية العمل المنزلي في العلوم الاجتماعية ، أعمال الملتقى الوطني : علم الاجتماع و المجتمع في الجزائر ..أية علاقة ؟ ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 2004 .
[235]) ارجع إلى نتائج الجدول رقم 22
[236]) أنظر الجدول رقم 13 بالملاحق

[237]) ارجع إلى الفصل النظري الأوّل

[238]) المنتصر الكتّاني (فاطمة) : الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية و علاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال ، دار الشروق ، ط1 ، 2000 .

[239]) عبد العزيز محي الدين : الحالة الاقتصادية للأسرة و أثرها في التحصيل الدراسي للتلميذ في المرحلة الابتدائية ، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس الطفل و المراهق ، معهد علم النفس ، جامعة الجزائر ، 1983 ، غير منشورة .

[240]) المرسي منير السرحان : في اجتماعيات التربية ، المكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، ط1 ، 1973 .
[241]) هجرسي (مصطفى) :" أثر اللعب في مرحلة ما قبل التمدرس" ، المربي ، المجلة الجزائرية للتربية ، العدد11 ، ديسمبر2008 .
[242]) ارجع إلى الجدول رقم 15 بالملاحق .
[243]) مقابلات أجراها الباحث مع مجموعة من المربيات
[244]) كركوش (فتيحة) : سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2007 .

[245]) واطسون (روبرت) : سيكولوجية الطفل و المراهق ، تر : داليا عزت مؤمن ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، 2004 .
[246]) قنطار فايز : تطور سلوك الاتصال عند الطفل في المرحلة ما قبل المدرسة ، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة ، الكويت.

.

[247]) أنظر جدول رقم 20 بالملاحق
[248]) أنظر الجدول رقم 21 بالملاحق
[249]) أنظر جدول رقم 24 بالملاحق
[250]) أنظر الجدول رقم 25 بالملاحق
[251]) LAREDJ Nadjiba : Apprends-mois à apprendre , Actes du séminaire national organisé par le CRASC : Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme , Editions CRASC , ORAN , 2009.
[252]) ساعود (فاطمة) : "الكفاءات المهنية لمربي (ة) التربية التحضيرية" ، المربي ، المجلة الجزائرية للتربية ، العدد11 ، ديسمبر2008.
[253]) أنظر جدول رقم 26 بالملاحق

[254]) وزارة التربية الوطنية (المديرية الفرعية للتعليم المتخصص) : الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية(3-6سنوات)وتطبيقاتها التربوية ، بالتنسيق مع اليونيسف ، الوكالة الوطنية للنشر و الإشهار ، الجزائر ،2006 .
[255]) (أنظر جدول رقم 27 بالملاحق)
[256]) (أنظر جدول رقم 28 بالملاحق).
[257]) (أنظر جدول رقم 30 بالملاحق)
[258]) أنظر جدول رقم 31 بالملاحق
[259]) Wallon Henri : Les origines du caractère chez l 'enfant , PUF ,Paris, 2009.
[260]) MORAND de jauffrey : La psychologie de l'enfant , MARABOUT , BELGIQUE , 1995.
[261]) مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية : العمل مع الأطفال ـ نحو تطوير استخدام مناهج الطفولة المبكرة ، دليل تعلمي للعاملات و العاملين مع الأطفال الصغار ، بيسان للنشر والتوزيع ، بيروت ، 2000 .
[262]) (أنظر الجدول رقم 30)
[263]) Golse Bernard : Le développement affectif et intellectuel de L'Enfant , MASSON , France , 2008 .

[264]) اليونيسكو : الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية ، 1996 .

[265]) الشكل من تصميم الباحث

[266]) أنظر الجدول رقم 33 بالملاحق
[267]) سمير خير الله : بحوث نفسية و تربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت .
[268]) علي براجل : دور الثقافة في تطوير العلاقات التربوية و التعليمية بين البيت و المدرسة ، ر ج د م ، 1980 .
[269]) سويسي (زهية) : الأسرة و تربية طفل ما قبل التمدرس ، مجلة المربي ، العدد 11 ، ديسمبر 2008 .
[270]) ارجع إلى التحليل الخاص بالفرضية الأولى .

.

[271]) المخطط من اجتهاد الباحث
[272]) ارجع إلى تحليل الجدول رقم 63 الخاص بمفهوم التربية عند المبحوث .
[273]) أنظر الجدول رقم 34 بالملاحق .

[274]) أنظر الجدول رقم 35 بالملاحق
[275]) أنظر جدول رقم 36 بالملاحق
[276]) تقصد الدراسة بالتفويض : أن يكلّف الأولياء شخصاً أو جهة تتكفل كليا بتربية الطفل .
[277]) أنظر الجدول 37 بالملاحق

[278]) ASTINGTON Janet Wilde : Comment les enfants découvrent la pensée , RETZ,PARIS, 2007.

[279]) ارجع إلى تحليل الجدول رقم 67 و 68 و 69
[280]) إلياس (أسما) و مرتضى(سلوى) : تنمية المفاهيم العلمية و الرياضية في رياض الأطفال ، منشورات جامعة دمشق ، 2005 .

[281]) الآلوسي(جمال حسين): العلاقة بين المدرسة والمجتمع ، مجلة التربوي ، كلية التربية ، جامعة بغداد، العدد1و2 سنة 1985 .

[282]) الملحم (إسماعيل) : تعلم الطفل في الأسرة و المدرسة ، منشورات دار علاء الدين ، دمشق ، 2000 .
[283]) لعبيدي (نجاة) : كيف تحضر الأم طفلها للدخول المدرسي؟ ، دار الفرقان ، الجزائر ، بدون سنة

[284]) DURAUD (J .P) : l’Algérie et sa population ; ed complete ;PARIS , 1972.
[285]) Eric Plaisance , Gérard Vergniaud : Les sciences de l éducation ; Casbah éditions ; ALGER , 1998.

.